

Hornstein, Walter

## Jugendforschung - Jugendpädagogik

Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 13-50. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Hornstein, Walter: *Jugendforschung - Jugendpädagogik* - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 13-50 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95170 - DOI: 10.25656/01:9517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95170>

<https://doi.org/10.25656/01:9517>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

# Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41137

Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt/Main

77/13.10.1997

# Inhaltsverzeichnis

REINHARD FATKE	
Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung . . .	7
WALTER HORNSTEIN	
Jugendforschung – Jugendpädagogik . . . . .	13
HANS OSWALD	
Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter . . . . .	51
HERWART KEMPER	
Schule und Schultheorie . . . . .	77
CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA	
Interkulturelle Bildung . . . . .	107
PHILIPP GONON	
Berufsbildung . . . . .	151
HANS SCHEUERL	
Reformpädagogik . . . . .	185
JÜRGEN OELKERS	
Allgemeine Pädagogik . . . . .	237

# Jugendforschung – Jugendpädagogik

1.	Probleme des Zugangs – Wozu Jugendforschung? . . . . .	14
1.1	Der Stellenwert der Jugendforschung in den pädagogischen Ausbildungsgängen . . . . .	14
1.2	Das gesellschaftlich-politische Interesse an der Jugend, die Vieldeutigkeit des Begriffs Jugend und die Diffusität des Forschungsgebiets Jugend . . . . .	14
2.	Ansätze und Konzepte der Jugendforschung . . . . .	17
2.1	Die klassischen jugendsoziologischen Ansätze und ihre pädagogische Relevanz . . . . .	17
2.1.1	Grundbegriffe und Grundvoraussetzungen der Generationenbildung . . . . .	20
2.1.2	Probleme im Zusammenhang mit dem Generationen-Ansatz . . . . .	21
2.2	Vom „Strukturwandel der Jugendphase“ zur jugendbiographisch orientierten Jugendforschung . . . . .	22
2.2.1	Die These vom „Strukturwandel“ der Jugendphase . . . . .	23
2.2.2	Die These von der „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ der jugendlichen Lebensformen . . . . .	24
2.2.3	Subjekt- und biographieorientierte Konzepte der Jugendforschung . . . . .	25
2.3	Der „Jugendkulturansatz“ . . . . .	26
2.4	Sozialgeschichte der Jugend, historische Sozialisationsforschung und sozialökologische Ansätze . . . . .	28
2.5	Übergreifende Aspekte und Fragestellungen . . . . .	30
2.5.1	Mädchen in der Jugendforschung – Zur Problematik geschlechtsspezifischer Unterschiede . . . . .	30
2.5.2	Jugendforschung im Prozeß der deutsch-deutschen Vereinigung . . . . .	33
2.5.3	Weitere Ansätze und von der Jugendforschung vernachlässigte Themen . . . . .	34
3.	Schlußüberlegungen und Perspektiven . . . . .	36
3.1	Entwicklungen und Entwicklungsperspektiven der Jugendforschung im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß und ihre sich wandelnden Funktionen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion . . . . .	36
3.2	Die Rolle der Pädagogik bei der Konstituierung und Modellierung der Jugendphase . . . . .	40
3.2.1	Jünglingspädagogik – Lehrlingspädagogik – Jugendlichenpädagogik . . . . .	41
3.2.2	Jugendbewegung – Pädagogische Reformbewegung – Pädagogische Praxis . . . . .	41
3.2.3	Jugendpädagogik im Zeitalter von (sozialwissenschaftlicher) Jugendforschung . . . . .	42
3.3	Wozu Jugendforschung – heute? . . . . .	43
3.3.1	„Ende der Jugend“? – „Ende der Erziehung“? . . . . .	44
3.3.2	Die Funktion der Jugendforschung für die erziehungswissenschaftliche Reflexion . . . . .	46
4.	Literatur . . . . .	47

## 1. Probleme des Zugangs – Wozu Jugendforschung?

### 1.1 Der Stellenwert der Jugendforschung in den pädagogischen Ausbildungsgängen

In den meisten Studiengängen, die auf eine praktische pädagogische Tätigkeit entweder in der Schule oder in außerschulischen Praxisfeldern vorbereiten, spielt der Themenbereich „Jugendforschung – Jugendtheorien“, wenn man den einschlägigen Studien- und Prüfungsordnungen und auch den Anleitungen zum Pädagogikstudium folgt (BASTIAN/GUDJONS 1993), keine allzu große Rolle. Wenn der Themenbereich vorkommt, dann eher zufällig und nicht systematisch eingeordnet in eine Gesamtkonzeption.

Was die *Lehramtstudiengänge* betrifft, so steht eindeutig die entwicklungspsychologische Fragestellung im Vordergrund. Von den Erkenntnissen dieser Disziplin erwartet man sich Aufschlüsse darüber, wann welche kognitiven, mit der Entwicklung gegebenen Voraussetzungen für welche Art von Lernprozessen vorhanden sind. Darin ist vorrangig die Perspektive auf den Schüler als „Lerner“ und die Entwicklung seiner von der Schule erwarteten Lernfähigkeit gerichtet. Diese Ausrichtung hat ihren Grund in der Orientierung der Lehrerausbildung an einer bestimmten Interpretation der mit der Institution Schule gegebenen Aufgaben: Sie richtet sich auf den Schüler als Lerner und die dafür notwendigen entwicklungsgegebenen und entwicklungsabhängigen Voraussetzungen. In dieser Perspektive steht weniger im Zentrum der Aufmerksamkeit, was die Jugendforschung vor allem interessiert, nämlich der Heranwachsende in seiner konkreten Lebenswelt mit seinen gesellschaftlich bedingten Problemen, Bedürfnissen, Zukunftsperspektiven und Erwartungen.

Auch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen *Diplomstudiengänge* spielen die Erkenntnisse und Fragestellungen der Jugendforschung kaum eine im Gesamtkonzept verankerte Rolle. Am ehesten sind Hinweise auf sie anzutreffen in den Spezialisierungen, die sich auf Jugendarbeit und Erwachsenenbildung beziehen. Hier ist gelegentlich die Rede von der „Soziologie der Lebensalter“, oder es wird allgemeiner auf die Notwendigkeit hingewiesen, sich mit den Adressaten der pädagogischen Praxis zu befassen.

### 1.2 Das gesellschaftlich-politische Interesse an der Jugend, die Vieldeutigkeit des Begriffs Jugend und die Diffusität des Forschungsgebiets Jugend

Diese Randstellung der Jugendforschung in den pädagogischen Ausbildungsgängen kontrastiert zunächst aufs lebhafteste mit der Tatsache des Vorhandenseins einer großen Fülle von Untersuchungen und Erhebungen aus dem Jugendbereich und einem daraus zu erschießenden, offensichtlich nie erlahmenden öffentlichen Interesse an Nachrichten aus diesem Feld. Allerdings präsentiert sich die einschlägige Forschungslandschaft außerordentlich diffus und unübersichtlich – eine Folge der Tatsache, daß an dem Thema „Jugend“ offensichtlich wenn schon nicht die pädagogischen Ausbildungsgänge, so doch viele andere Instanzen interessiert sind. Um Jugend kümmern sich viele, und viele sind des-

halb an Informationen über sie interessiert. Jugend ist zwar sicher trotz des eingangs beschriebenen Umstands auch Gegenstand und Adressat pädagogischer Interessen und pädagogischer Bemühungen (in der Schule, in der Jugendarbeit, in der Ausbildung), sie ist aber zugleich immer auch „mehr“ als das, nämlich – beispielsweise – „Objekt“ wirtschaftlicher Interessen (Jugend als „Markt“) und politischer Einflußnahmen, die sich als Interesse an Wohlverhalten, Integration, Vermeidung von Rückzug äußern; und sie ist darüber hinaus auch wichtig unter dem Aspekt der Rekrutierung und Nachwuchssicherung für gesellschaftliche Organisationen, also für Kirchen, Gewerkschaften, Parteien – und nicht zuletzt: Jugend und Jugendthemen sind immer auch ein Ort gesellschaftlicher Selbstverständigung; in der „Jugenddebatte“ (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1982) spiegeln sich immer auch Fragen gesellschaftlicher Zukunft. Dies alles heißt: Jugend ist immer auch Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit und politischer Auseinandersetzungen, anhand deren konkurrierende Vorstellungen über gesellschaftliche Zukunft miteinander ausgetragen werden.

Alle diese unterschiedlichen Interessen und die daraus resultierenden Informationsbedürfnisse setzen sich aber auch um in Forschung über Jugend; sie entspringt dann wirtschaftlichen, politischen, von Rekrutierungsbedürfnissen gelenkten Formen der Befassung mit dem Thema Jugend. Auch ein allgemeines Informationsbedürfnis über Jugend wird zum Impuls. Aus diesem Grund ist schwerlich anzunehmen, daß Jugendforschung ein einheitliches Bild, eine klar strukturierte Forschungslandschaft darstellt. Es wird aber vor diesem Hintergrund auch verständlich, warum Jugend zu den am meisten untersuchten Gegenständen der sozialen Wirklichkeit gehört – und es wird der frappierende Widerspruch deutlich, der darin liegt, daß es auf der einen Seite ein so großes öffentliches Interesse an Ergebnissen der Jugendforschung gibt, daß diese gleiche Forschung aber in pädagogischen Zusammenhängen eine vergleichsweise geringe Rolle spielt.

Wenn nicht alles trügt, ist darüber hinaus festzustellen, daß selbst da, wo Themen der Jugendforschung im Studienangebot enthalten sind, diese seitens der Studierenden eher zurückhaltend in Anspruch genommen werden. Der *erste* Grund dafür mag in der Interessenlage und den Orientierungen der Studierenden liegen. Jugendliche als Adressaten pädagogischer Bemühungen in der Schule und in der Jugendarbeit „kennt“ man doch; das erzeugt den Zweifel daran, ob eine tiefergehende Beschäftigung mit dem Phänomen Jugend im Medium der Jugendforschung überhaupt notwendig sei. Für viele Studierende mag noch die Tatsache hinzukommen, daß man selbst dieser Altersphase kaum entwachsen ist; deshalb wird wenig Notwendigkeit gesehen und auch wenig Lust verspürt, sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Außerdem scheint „Jugend“ ein Thema zu sein, über das man nicht nur selbst immer schon Bescheid weiß, sondern indem sie Gegenstand öffentlicher Diskussionen in den Medien ist, scheint sie auch genügend öffentliche Aufmerksamkeit zu finden; man fragt sich, warum man sich dann auch noch eigens „wissenschaftlich“ mit diesem Thema befassen soll.

Ein *zweiter* Grund für eine gewisse Distanz gegenüber der Jugendforschung dürfte darin liegen, daß sich das mit diesem Begriff bezeichnete Wissenschaftsgebiet als außerordentlich diffus, schwer überblickbar, schwer zugänglich darstellt. Der übergroßen Fülle von Untersuchungen und Meldungen aus dem Gebiet der Jugendforschung entspricht keine auf den ersten Blick sichtbare



Systematik. Außerdem gibt es viel Widersprüchliches in diesem Feld. Wer sich um Orientierung bemüht, findet praktisch keine „Standardwerke“, die ihm erlauben würden, eine erste Orientierung zu finden; die Handbücher (KRÜGER 1992; MARKEFKA/NAVE-HERZ 1989) sind nicht für Zwecke einer ersten Orientierung geeignet; sie setzen eine Vertrautheit mit dem Feld schon voraus. Und was die Fülle der rasch aufeinanderfolgenden „Nachrichten“ aus der Jugendforschung betrifft, so hängt dies damit zusammen, daß Jugend sich in ihren Verhaltensweisen und Orientierungsmustern immer wieder ändert, also jede Zeit „ihre“ Jugend hat. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit immer neuer und wiederholter Untersuchungen.

Zur Unübersichtlichkeit und Diffusität dessen, was unter dem Stichwort Jugendforschung geschieht, trägt schließlich auch die Vieldeutigkeit dessen bei, was mit dem Begriff Jugend gemeint ist. Zumindest drei Bedeutungen lassen sich unterscheiden:

- Unter Jugend kann zunächst verstanden werden eine soziale Gruppe in der Gesellschaft, deren Angehörige sich von sozialem Status und Alter her von derjenigen der Kinder und der Erwachsenen unterscheiden; in diesem Sinne geht es um „die Jugend von heute“.
- Zweitens kann mit dem Begriff Jugend gemeint sein die Phase im Lebensablauf des Individuums, die sich als Jugendphase zwischen den Lebensabschnitt der Kindheit und des Erwachsenenalters schiebt.
- Drittens schließlich kann von Jugend gesprochen werden im Sinne von Jugendlichkeit, von „ewiger Jugend“; damit ist ein Wesenszug von Menschen oder Sachen gemeint, der nicht an eine konkrete Lebensphase gebunden ist, sondern ein vor allem in unserer gegenwärtigen Gesellschaft hochangesehenes Ideal bezeichnet.

Auch unter diesem Gesichtspunkt spiegelt der Forschungsstand, wenn man von einem solchen sprechen will, die Vieldeutigkeit des Gegenstands; oft läßt sich auf den ersten Blick nicht erkennen, mit welchem Aspekt von „Jugend“ sich eine Veröffentlichung befaßt.

Als *Fazit* ergibt sich, daß offensichtlich die Erwartung an eine Systematik der Jugendforschung aus den skizzierten Gründen kaum erfüllbar und daß mit einem geschlossenen, auf Kumulation von Einzelergebnissen zu einem allgemein geltenden und akzeptierten „Stand“ ausgerichteten Wissensgebiet nicht zu rechnen ist. Diese Vorstellung ist auch deshalb problematisch, weil es sich bei „Jugend“ (hier verstanden als die Frage nach der konkreten Befindlichkeit und den spezifischen Merkmalen der jeweiligen Jugendgeneration) – wie bei „Familie“ oder „Bildung“ – um ein gesellschaftliches und damit um ein geschichtlichen Wandlungsprozessen unterworfenen Phänomen handelt. Diese Geschichtlichkeit des gesellschaftlichen Phänomens Jugend begrenzt die Möglichkeiten eines systematischen Erkenntnisfortschritts in erheblichem Maße. Jugend verändert sich permanent im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß, und die Frage kann demnach nur sein, ob und in welcher Weise dieser Wandel adäquat erfaßt wird und welche Zusammenhänge zwischen diesen Entwicklungen und pädagogischen Fragestellungen bestehen.

Daraus ergibt sich die leitende Perspektive für die nachfolgende Darstellung: Es sollen wichtige, für die pädagogische Diskussion relevant gewordene „Ansät-

ze“ der Jugendforschung in ihrer historischen Entwicklung und Einbettung in soziale, politische und pädagogische Zusammenhänge dargestellt werden. In dieser Absicht ist auch das Ziel enthalten, strukturelle Zusammenhänge zwischen der Art und Weise der gesellschaftlichen Organisation der Jugend, der Eigentätigkeit und Selbstbewegung der Jugend und pädagogischem Denken und pädagogischer Praxis aufzuzeigen.

In der Betonung der „Ansätze“ liegt die Prämisse, daß mit dem „Ansatz“ eine bestimmte theoretische Perspektive angewendet wird und daß dies Konsequenzen dafür hat, welcher Aspekt von Jugend jeweils sichtbar wird.

Jeder Ansatz betrachtet Jugend unter einem bestimmten Gesichtspunkt, enthält ein bestimmtes Verständnis von Jugend und überdies auch der Erwachsenengesellschaft. In der Optik eines jeden Ansatzes liegt immer auch eine Auswahl; andere, ebenfalls denkbare, Blickwinkel werden ausgeblendet. Mit dieser Vorgehensweise ist demnach auch verknüpft, daß hier weniger ein Bericht über aktuelle inhaltliche Ergebnisse der Jugendforschung beabsichtigt ist. Dies wäre auch deshalb nicht sinnvoll, weil sie aus den vorher erwähnten Gründen rasch veralten würden; zweitens geht es hier vor allem um den Versuch, am Beispiel grundlegender Ansätze ein Verständnis der Zusammenhänge zu vermitteln, die im Spannungsfeld von Jugendsituation, Jugendforschung und gesellschaftlich-pädagogischer Praxis bestehen (HORNSTEIN 1982).

Die Anordnung und Reihenfolge der verschiedenen Ansätze folgt dabei nur sehr grob dem zeitlichen Ablauf; das Konzept, das unter dem Stichwort „Strukturwandel der Jugendphase“ erörtert wird, hat sich etwa zur gleichen Zeit entwickelt wie die „Jugendkultur-Forschung“, und das neue Interesse an der Sozialgeschichte der Jugend besteht, von einem bestimmten Zeitpunkt an, neben anderen, auch neuen Entwicklungen kontinuierlich weiter. Insofern kann man nur sehr bedingt von einer „Geschichte“ der Jugendforschung sprechen (über ihre Anfänge informieren DUDEK 1990 und v. BÜHLER 1990); angemessen ist die Vorstellung, daß sich zu verschiedenen Zeiten jeweils unterschiedliche „Ansätze“ zu Wort melden und die Diskussion bestimmen.

## 2. *Ansätze und Konzepte der Jugendforschung*

### 2.1 *Die klassischen jugendsoziologischen Ansätze und ihre pädagogische Relevanz*

In diesem Abschnitt sollen Konzeptionen der Jugendforschung behandelt werden, die beanspruchen, den Zusammenhang von grundlegenden gesellschaftlichen Prozessen mit den Konstitutionsprozessen von Jugend in den Mittelpunkt zu rücken; die, mit anderen Worten also, den Zusammenhang von Jugend und Gesellschaft auf einer prinzipiellen Ebene untersuchen. SCHELSKY hat in seiner bedeutenden Untersuchung „Die skeptische Generation“ (1957) herausgestellt, unter welchen beiden grundlegenden Perspektiven das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft untersucht werden kann: Er unterscheidet bei der Untersuchung des Themas Jugend im Anschluß an MANNHEIM zwei Aspekte. Der *gesamtgesellschaftliche* Aspekt stellt in den Mittelpunkt die Frage: Was bedeutet die Jugend für die Gesellschaft, für deren Zukunft, für die Art ihres Weiterbeste-

hens? Jugend wird also von vornherein als Teil der Gesellschaft gesehen, als Faktor und Moment im gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozeß. Der *jugendsoziologische* Aspekt stellt demgegenüber in den Mittelpunkt die Frage: Was bedeutet die Gesellschaft für die Jugend? Hier geht es darum, das Verhalten, die Eigenschaften, die Orientierungsmuster und Dispositionen der Jugend als Auswirkungen gesellschaftlicher Einflüsse zu betrachten.

MANNHEIM, dem wir übrigens die gründlichste theoretische Analyse des Generationenthemas verdanken (MANNHEIM 1928), rückt in seiner Erörterung des Themas Jugend vor allem die Vorstellung von Jugend als einem „Mutationspotential der Gesellschaft“ in den Vordergrund. Er will damit sagen: Jugend ist eine Größe, von der Gesellschaften je nach Situation in unterschiedlicher Weise Gebrauch machen können. Sie können Jugend in einer entscheidenden und weitreichenden Weise zur Phase der vorbereitenden Bildung und Ausbildung machen, wenn der gesellschaftliche Entwicklungsstand und die angestrebten Zielvorstellungen dies verlangen. Sie kann Jugend aber auch möglichst rasch in die Erwachsenengesellschaft integrieren, wenn dies – z.B. aus Gründen des Arbeitskräftebedarfs – wünschbar erscheint (MANNHEIM 1943/ 1951). Jugend ist in dieser Perspektive eine Art „Manövriermasse“, die zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen soll und kann. Wenn Jugend durch verlängerte Bildungs- und Ausbildungsgänge vom Arbeitsmarkt ferngehalten wird – und dafür gibt es historische Beispiele –, dann trägt sie damit zur Lösung des Problems bei, das durch einen Überschuß an Arbeitskräften entsteht.

Dabei liegt auf der Hand, daß Jugend für solche Zwecke leichter in Anspruch genommen werden kann als beispielsweise Erwachsene. Jugend ist noch nicht festgelegt, lebt noch nicht in festen Verhältnissen; man kann ihr deshalb auch mehr zumuten als den Erwachsenen. Es wäre eine aufschlußreiche Perspektive, durch das 20. Jahrhundert hindurch zu verfolgen, für welche gesellschaftlichen, politischen Zwecke Jugend jeweils in Anspruch genommen wurde, *wofür* sie mobilisiert wurde und wird: Im Kaiserreich sollte Jugend vor allem herhalten für Stabilisierung und Erhaltung der überlieferten Ordnung; im Ersten Weltkrieg sollte jugendliche Begeisterungsfähigkeit der Erreichung der Kriegsziele dienen; im nationalsozialistischen Herrschaftssystem wurde bewußt die „junge“ Generation als Träger der „neuen Zeit“ (also ein Ideal, das noch aus der Jugendbewegung stammte) für die Zwecke des totalitären Systems instrumentalisiert.

EISENSTADT (1956/1966) entwickelt seine Jugendtheorie im Rahmen seiner struktur-funktionalistischen Grundorientierung. In diesem Kontext untersucht er vor allem die Funktion, die jugendliche Altersgruppen (*peer groups*) für Kontinuität und Stabilität von Gesellschaften haben. Von der Art und Weise, wie sie sich mit den kulturellen Traditionen und Beständen auseinandersetzen und diese entweder übernehmen oder aber ablehnen, hängt es ab, ob über den Wechsel der Generationen hinweg die Grundbestände der kulturellen Werte erhalten bleiben und damit Stabilität im Wandel gesichert erscheint. Zugleich kann EISENSTADT aber auch zeigen, von welchen Bedingungen die Entstehung jugendlicher Altersgruppen abhängt: Sie werden überall da notwendig – zumindest ist das der Fall in modernen Gesellschaften –, wo es eine Diskrepanz gibt zwischen den Strukturprinzipien der familiären Welt, in der Kinder und Jugendliche zunächst aufwachsen, und denjenigen der Erwachsenenwelt in Betrieb, Gesell-

schaft, Politik, Wirtschaft. Unter dieser Bedingung müssen im Jugendalter die bis dahin auf den familiären Kontext gerichteten Verhaltensorientierungen ausgeweitet werden auf den gesellschaftlichen, und das bedeutet Solidaritätsausweitung und Identifikationsübertragung auf die größeren sozialen Einheiten. Dies erfolgt – so EISENSTADT – in den altershomogenen Gruppen; sie sind die Orte, an denen diese Aufgaben gelöst werden, und die jugendlichen Altersgruppen sind, unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, „interlinking spheres“, Verbindungsglieder also und – im Hinblick auf die Bedürfnissituation der Jugendlichen – Orte, an denen die aus dieser Übergangssituation für die Heranwachsenden resultierenden Probleme von Instabilität und Unsicherheit zumindest gemildert werden, weil hier die Unterstützung durch die in gleicher Lage befindlichen Altersgenossen erfahren wird.

Die „Stärke“ des Ansatzes von EISENSTADT liegt darin, daß einerseits der Zusammenhang zwischen Prozessen gesellschaftlicher Strukturweiterung, des Auseinandertretens von familiärer und gesellschaftlicher Welt und der Entstehung und Funktion jugendlicher Altersgruppen transparent gemacht und andererseits die Rolle, die jugendliche Altersgruppen für die Heranwachsenden haben, sichtbar wird. Darin liegt auch eine deutlich andere Akzentuierung als im Ansatz bei MANNHEIM, bei dem stärker die Prozesse der Mobilisierung der Jugend für gesellschaftliche Zwecke im Vordergrund stehen.

Während EISENSTADT aufgrund seiner struktur-funktionalistischen Orientierung hauptsächlich an den gesellschaftlichen Strukturen, deren Wandlung, Stabilität und Kontinuität im Zusammenhang mit dem Thema Jugend interessiert ist, steht bei TENBRUCK (1962) vor allem der geschichtlich-kulturelle Prozeß im Vordergrund, und es geht um die Rolle der Jugend in diesem Prozeß. Für TENBRUCK ist Jugend eine Art „Drehscheibe“, auf der die Zukunft einer Gesellschaft immer wieder aufs neue eingestellt wird. Dies erfolgt dadurch, daß es immer von der Art und Weise abhängt, in der die heranwachsende Generation kulturelle Werte und Orientierungen übernimmt, wie sich die Zukunft der Gesellschaft darstellt. Deshalb enthält der Ansatz, wie ihn TENBRUCK entwickelt, vor allem auch eine wissenschaftlich-theoretische Perspektive auf den Satz: „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft.“ Auch dieses Konzept enthält Gesichtspunkte, die für eine Geschichte der Jugend im 20. Jahrhundert besonders relevant sind. Dazu gehört u.a. der Hinweis auf Offenheit und Zugänglichkeit der Jugend für vielerlei Einflüsse unter modernen Verhältnissen. Dies will sagen, daß Jugend für die Zugriffe der Werbung, der Propaganda, der Interessengruppen vielfältiger Art „offen“ ist, d.h. beeinflussbar ist und beeinflusst wird, eben weil der Satz gilt, daß, wer die Jugend hat, auch die Zukunft hat; insofern geht es faktisch beim Thema Jugend immer auch um die Zukunft!

Ein zweiter Aspekt bezieht sich auf die von TENBRUCK formulierte These von der zunehmenden „Puerilisierung“ der Gesellschaft; damit soll der Sachverhalt bezeichnet werden, daß sich Jugendlichkeit als spezifischer Verhaltenstypus immer mehr über die Gesellschaft ausbreitet und bestimmend wird (s. dazu weiter unten den Hinweis darauf, daß diese Tendenz im Widerspruch zur faktischen Ausgrenzung und Machtlosigkeit des konkreten Jugendlichen steht). Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die zu beobachtende Konvergenz jugendlicher Orientierungsmuster über nationale Unterschiede hinweg, mit anderen Worten: Es gibt eine „Internationalität“ von Jugend über nationale Grenzen hinweg. – Auch

aus der TENBRUCKSchen Thematisierung von Jugend ergeben sich aufschlußreiche Perspektiven für eine Geschichte der Jugend im 20. Jahrhundert: Hier steht vor allem die Frage nach der Rolle und Bedeutung der Jugend für Prozesse des kulturellen Wandels und geschichtlicher Prozesse im Vordergrund. Die Metapher von Jugend als einer „Drehscheibe“ verweist auf das zentrale Thema „Jugend und Zukunft“ in einer Weise, die vor allem die gesellschaftliche Zukunft in den Gesichtskreis rückt.

Eine besondere Fassung nimmt die gesellschaftstheoretische Analyse des Themas Jugend da an, wo sie sich auf die Beschreibung von Jugendgenerationen in ihren historischen Abläufen konzentriert. Jugend als Generation, als „Generationsgestalt“ zu begreifen hat in der jugendtheoretischen Diskussion, aber vor allem auch in der öffentlichen Diskussion zum Thema Jugend immer wieder eine herausragende Rolle gespielt. Angefangen von SCHELSKYS „Skeptischer Generation“ über die zahllosen Generationsbeschreibungen in den darauffolgenden Jahrzehnten sind immer wieder neue Charakterisierungen von Jugendgenerationen erfolgt. Im folgenden sollen nur die neueren Diskussionen zum Gegenstand gemacht werden.

FEND (1988) unterscheidet in seiner „Sozialgeschichte des Aufwachsens im 20. Jahrhundert“ (Untertitel) folgende „Generationsgestalten“ in diesem Jahrhundert: die Jugendbewegung, die Hitler-Jugend, die „Skeptische Generation“, die „Unbefangene Generation“, die „Politische Generation“ der Schüler- und Studentenbewegung und schließlich die „Lebenswelt-Generation“ der achtziger Jahre. – JAIDE (1988) bemüht sich um die Darstellung der „Generationen eines Jahrhunderts“ (Titel) und spricht im Untertitel seines Buchs vom „Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend 1871–1985“. Der Autor erkennt in diesem Zeitraum fünf Generationen und spricht deshalb von einem 5-Generationen-Modell. – Desgleichen stellt FOGT (1982) „politische Generationen“ des 20. Jahrhunderts vor und versucht in kritischer, aber auch produktiver Weiterführung des Generationenkonzepts, wie es vor allem von MANNHEIM (1928) entwickelt wurde, die Bedingungen der Generationenbildung unter den Voraussetzungen insbesondere der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu analysieren. Hier wird auch am konsequentesten der Generationsbegriff auf seine Fruchtbarkeit hin reflektiert und kritisch geprüft.

### *2.1.1 Grundbegriffe und Grundvoraussetzungen der Generationenbildung*

Der Grundgedanke des Generationenkonzepts besteht darin, daß aus Angehörigen der gleichen Altersgruppe, wenn sie zeitgeschichtlich gemeinsame Erfahrungen machen und durch diese Erfahrungen geprägt werden, einheitliche „Generationsgestalten“ werden, die als solche erkennbar bleiben. Sie haben einen „neuartigen Zugang“ zu den Phänomenen des sozialen und kulturellen Lebens. In diesem Sinn hat SCHELSKY (1957) die Generationsgestalten der Jugendbewegung von derjenigen des Nationalsozialismus und schließlich von derjenigen der „Skeptischen Generation“ der fünfziger Jahre dieses Jahrhunderts unterschieden. Die „Skeptische Generation“ – das war die Formel, die sich dieser Konzeption zufolge am besten dazu eignete, die Heranwachsenden der fünfziger und sechziger Jahre dieses Jahrhunderts zu charakterisieren.

Wenn man die Fruchtbarkeit und die Grenzen des Generationenansatzes erkennen will, ist es notwendig, sich die „Grundannahmen“ dieses Konzepts zu vergegenwärtigen: Diese bestehen in der Annahme bzw. Voraussetzung einer spezifischen „Generationslagerung“, in der Annahme eines „neuartigen Zugangs“ für die Angehörigen dieser Generation; ferner ist die Existenz von Ereignissen mit prägender Kraft zentral; und schließlich gehört zu diesem Konzept die Annahme der Persistenz von Prägeeffekten, d.h., daß sich im generations-spezifischen Verhalten nicht nur ein vorübergehendes Verhaltensmuster zeigt, sondern daß die prägenden Einflüsse zu stabilen Orientierungen werden, die die Angehörigen einer Generation für immer bestimmen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von *Alterskohorte* und *Generation*; Generationen definieren sich aufgrund von als wichtig angenommenen Ereignissen, von gemeinsamen Erfahrungen und deren gleichsinnig prägender Wirkung; mit dem Begriff der Alterskohorte ist dagegen zunächst nichts anderes gemeint als die Zugehörigkeit zu einer rein zeitlich beschriebenen Altersgruppe (also z.B. zu derjenigen, die durch das Geburtsdatum zwischen 1900 und 1910 bestimmt ist).

### 2.1.2 Probleme im Zusammenhang mit dem Generationenansatz

(1) Man muß sich vergegenwärtigen, daß der Generationenansatz historisch im Zusammenhang mit der Erforschung und dem Versuch des Verständnisses künstlerischer Leistungen, vor allem in der Literaturgeschichte, erprobt und entwickelt worden ist. Man spricht in diesem Sinn z.B. von der „Generation des Sturm und Drang“ oder von der „Generation der jungen Romantiker“. Hier gilt es, bestimmte künstlerische Produktionen aus der Zugehörigkeit der Produzenten zu einer bestimmten Generation und deren prägenden Erfahrungen zu verstehen. Daraus resultiert, daß der Ansatz den Blick immer auf das Herausragende, das Besondere, das, was eine Generation von der anderen abgrenzt, richtet. Weniger beachtet wird das, was das Bisherige fortsetzt und weiterführt. In der jugendtheoretischen Diskussion wird dann gelegentlich – durch die Medien verstärkt – von „Trendsettern“, von „Trendjugendlichen“ gesprochen, die dann als „typisch“ für eine bestimmte Generation angesehen werden (BAACKE 1987).

(2) Je unterschiedlicher die Sozial- und Lebenslagen und damit auch die Verarbeitungsformen von zeitgeschichtlichen Erfahrungen werden, je breiter das Spektrum von Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten wird, desto mehr ist Vorsicht geboten beim Generationenbegriff. Deshalb ist es dringend notwendig, das „Konstrukt“ Generation sozialgeschichtlich und sozialstrukturell zu differenzieren; etwa durch ein Konzept von sozial unterschiedlichen „Lebenslagen“ (wie es die neuere Diskussion beherrscht). Wenn heute von „Entstrukturierung“, „Entstandardisierung“ und „Individualisierung“ der Jugendphase gesprochen wird (s. dazu weiter unten), z.B. auch davon, daß Jugendliche sich in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich verhalten (aktiv und kreativ in der Freizeit, anpasserisch in Schule und Ausbildung), dann macht dieser Sachverhalt es schwierig, von einer einheitlichen „Lebenslage Jugend“ und damit von abgrenzbaren „Jugendgenerationen“ zu sprechen. Die Unterschiedlichkeit der Lebens-

verhältnisse und Problemlagen und vor allem auch das Fehlen einschneidender Ereignisse in der Zeit vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis in die jüngste Gegenwart hinein wirken im gleichen Sinn.

(3) Wenn von Generationen gesprochen wird, dann gehört die Generation der Erziehenden dazu, die sichtbar gemacht werden muß. Daraus folgt, daß eine gewisse Vorsicht und Zurückhaltung gegenüber einem allzu unbedachten und sorglos-flotten Gebrauch des Generationenbegriffs angebracht ist. Zumindest in der pädagogisch orientierten Jugendforschung gibt es deshalb mit Recht eine Skepsis gegenüber dem Generationenbegriff, wenn man damit heutige Jugenderscheinungen erfassen will. Das hängt vielleicht auch damit zusammen, daß sich die Pädagogik immer wieder veranlaßt sah, sich gegen „Generationenbilder“ zur Wehr zu setzen, die zeitweise das Bild der Jugend in der Öffentlichkeit bestimmten. Die pädagogisch interessierte Jugendforschung untersucht heute eher die Lebenswelten, die Problemwahrnehmung, die Selbstdefinition, die Identitäts- und Lebensentwürfe von Jugendlichen in ihren unterschiedlichen Lebenswelten und verzichtet dabei in aller Regel darauf, mit Hilfe des Konstrukts „Generation“ so etwas wie Generationenbilder zu entwerfen. Dies erscheint am ehesten noch rückblickend, in der Rekonstruktion vergangener Epochen und ihrer Jugend, denkbar (s. dazu PREUSS-LAUSTITZ 1983; zur grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Generationenbegriff s. HORNSTEIN/LÜDERS 1985).

## 2.2 *Vom „Strukturwandel der Jugendphase“ zur jugendbiographisch orientierten Jugendforschung*

Von den *klassischen* gesellschaftstheoretisch orientierten Konzepten, wie sie bisher dargestellt wurden, lassen sich *neuere* Ansätze unterscheiden, bei denen es ebenfalls darum geht, den Zusammenhang von grundlegenden gesellschaftlichen Prozessen und den Konstitutionsprozessen von Jugend transparent zu machen; das „Neue“ besteht darin, daß hier dieser Zusammenhang und die damit verbundenen Fragen im Blick auf eine fortgeschrittene Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung behandelt werden. Sie lassen sich datieren in die Zeit von etwa 1980 an – und dies ist kein Zufall. Sie sind einer Phase gesellschaftlicher Entwicklung zuzuordnen, in der die gesellschaftstheoretische Diskussion beherrscht wird durch Begriffe wie „sekundäre Modernisierung“, „sich radikalisierte Moderne“ (BECK 1986) – Begriffe und Konzepte, mit denen darauf hingewiesen werden soll, daß nunmehr die letzten Reste einer ehemals ständisch organisierten Gesellschaft mit ihren festgefügtten soziokulturellen Lebenswelten und einer geschlechtsspezifisch organisierten Form der Arbeit mit den daraus resultierenden unterschiedlichen Zuständigkeiten für Mann und Frau sich aufzulösen beginnen.

Damit entsteht auch im Hinblick auf Jugend eine neue Situation. Drei theoretische Perspektiven haben sich in diesem Kontext entwickelt, und sie bestimmen die neuere jugendtheoretische Diskussion; es sind dies (1) die These des „Strukturwandels“ der Jugendphase, (2) die These der „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ der jugendlichen Lebensformen sowie (3) die Diskussionen zu subjekt- und biographisch orientierten Konzepten der Jugendforschung.

### 2.2.1 Die These vom „Strukturwandel“ der Jugendphase

Die These besagt, daß es etwa seit dem Ende der siebziger Jahre einen grundlegenden und von weitreichenden Folgen begleiteten Wandel in der Problemstruktur des jugendlichen Aufwachsens und damit in der Struktur der Jugendphase gebe und daß dieser Wandel sowohl den äußeren Zuschnitt der Jugendphase als auch Selbstverständnis und Selbstdeutung der jugendlichen Altersphase durch die Jugendlichen selbst betreffe (HORNSTEIN 1985; OLK 1985; FEND 1988). Als charakteristisch für diesen Strukturwandel wird folgendes angenommen:

(a) Der traditionelle Mechanismus, mit dessen Hilfe die soziale Integration der nachwachsenden Generation in die Erwachsenenengesellschaft gesichert schien, löst sich auf. Es war dies der Mechanismus der „aufgeschobenen Bedürfnisbefriedigung“, das sogenannte „*deferred gratification pattern*“, das in einer grundsätzlichen Weise die Einmündung der Jugendlichen in die Erwachsenenengesellschaft garantierte. Dieser Mechanismus hatte zur Voraussetzung, daß die im Erwachsenenalter erwartbaren Gratifikationen an sozialem Prestige, Einkommen, Konsum- und Lebensmöglichkeiten so viel Motivation für die Erbringung entsprechender Anstrengungen im Jugendalter, um dies zu erreichen, freisetzte, daß daraus die Motivation für Anstrengung und die damit verbundenen asketischen Verzichtse entsprang. Dieser Mechanismus büßt dieser Konzeption zufolge seine Wirkung in dem Moment ein, in dem diese späteren Gratifikationen entweder ihren Wert verlieren, weil andere Werte herrschend werden oder es fraglich wird, ob sie überhaupt erreichbar sein werden; eine dritte Möglichkeit besteht darin, daß die Gratifikationen gar nicht mehr erkennbar werden, weil sie als in einer gleichsam „anderen Welt“ angesiedelt betrachtet werden, was mit der zunehmenden Kluft zwischen Jugendwelt und Erwachsenenwelt zu tun hat; das Erwachsenenleben liegt so fern, daß darauf bezogene Gratifikationen als motivierende Größe ihre Wirkung verlieren. Die genannten drei Fälle liegen heute – für verschiedene Gruppen von Jugendlichen in jeweils unterschiedlicher Gewichtung und Ausprägung – vor. Dies führt zu einem zweiten wichtigen Merkmal dieses Strukturwandels:

(b) Die Jugendphase wird heute von den Jugendlichen zunehmend weniger als Phase der Vorbereitung oder des Übergangs von der Kindheit in das Erwachsenenalter betrachtet, sondern als eigengewichtige und eigenwertige Lebensphase, die ihre Bedeutung auch in sich selbst hat. „*Leben ist jetzt!*“ – so lautet, auf die kürzeste Formel gebracht, das Programm, das sich aus dieser Konstellation ergibt, und das bedeutet die schärfste Entgegensetzung zum traditionellen Selbstverständnis und gesellschaftlichen Programm Jugend, das seine Bedeutung und seinen Kern in der Aufgabe der *Vorbereitung* auf das Erwachsenenleben hatte. Die Verselbständigung der Jugendphase zu einem den eigenwertigen Sinn in sich selbst tragenden Lebensabschnitt ist das eigentliche Ergebnis eines Strukturwandels.

(c) Die Jugendphase ist strukturell durch sich verschärfende Widersprüche gekennzeichnet. Es sind dies einmal die Widersprüche, die sich für die Heranwachsenden aus der Tatsache ergeben, daß einer wesentlich früheren soziokulturellen Ablösung von den Eltern eine durch die Verlängerung der Ausbildung



bewirkte Verlängerung der ökonomischen Abhängigkeit von den Eltern bis ins dritte Lebensjahrzehnt für immer mehr Heranwachsende kontrast- und spannungsreich gegenübersteht. Ein zweiter sich offensichtlich ebenfalls immer mehr radikalasierender Widerspruch liegt in der hohen gesellschaftlichen Wertschätzung von Jugendlichkeit einerseits und der faktischen Ausgrenzung und Ohnmacht der konkreten Jugendlichen andererseits. Weiter ist auf das „Qualifikationsparadox“ (MERTENS 1985) zu verweisen, das ebenfalls zur widersprüchlichen Struktur des Aufwachsens beiträgt. Es besteht darin, daß bei kritischen Arbeitsmarktverhältnissen (ihrerseits bedingt durch strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, aber vor allem auch durch die Situation in den neuen Bundesländern) die Aufforderung, sich zu qualifizieren, von einem erheblichen Teil der Heranwachsenden als paradox empfunden wird. Die Paradoxie liegt darin, daß einerseits die Aufforderung geltend gemacht wird, sich zu qualifizieren, weil ohne Qualifikationsnachweis mit gar keinen Chancen zu rechnen sei; andererseits machen die Heranwachsenden aber die Erfahrung, daß Qualifikation keinen Schutz vor Arbeitslosigkeit und sozialem Abstieg gewährleistet. Dennoch wird – und muß – am Ziel der Qualifikation festgehalten werden.

(d) Schließlich ist gerade im Hinblick auf den zuletzt genannten Punkt auf die besondere Konflikthaftigkeit und Problematik der Situation für Mädchen hinzuweisen: Alle Untersuchungen zeigen, daß für Mädchen der Arbeits- und Berufsbereich die gleiche Bedeutung hat wie die spätere Familien- und Erziehungsrolle. Faktisch haben Mädchen, was Bildungsabschlüsse und relativen Schulbesuch betrifft, ihre männlichen Altersgenossen bereits überflügelt. Aber in dem Augenblick, in dem sie die entsprechenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu realisieren versuchen, stellen sie fest, daß sie auf einem nach wie vor „männlich strukturierten Arbeitsmarkt“ im Vergleich zu ihren männlichen Konkurrenten nur sehr eingeschränkte Chancen haben. Deshalb erfahren Mädchen die Widersprüchlichkeit ihrer Situation vor allem als Diskrepanz zwischen Ausbildungsengagement einerseits und erreichbaren Positionen auf dem Arbeitsmarkt andererseits.

### 2.2.2 *Die These von der „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ der jugendlichen Lebensformen*

Diese These ist im Zusammenhang mit generellen Prozessen gesellschaftlicher Individualisierung, wie sie von BECK (1986) und anderen in den letzten Jahren behauptet wurden, zu sehen. Diese allgemeine These besagt, daß als Folge sich radikalisierender gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse das Individuum in einer neuen Weise auf sich selbst verwiesen wird. Es ist vor allem die Auflösung geschlossener soziokultureller Milieus mit ihren klaren und eindeutigen Verhaltensvorschriften und Regelungen, die dem Individuum neuartige Entscheidungszwänge und -möglichkeiten in allen Lebensbereichen eröffnen. Waren es früher traditionell überlieferte und kollektiv als verbindlich anerkannte Verhaltensregeln, an denen die Individuen sich etwa in bezug auf Berufs- und Partnerwahl orientieren konnten, so sind es nun individuelle Entscheidungen, die vom einzelnen verlangt werden – eine neuartige und gravierende Anforderung, die

um so weiter reichende Folgen hat, als es ja gerade die durch Rationalisierung und Verwissenschaftlichung sich auflösenden Lebensformen und Normen sind, eben die „Entzauberung“ der Welt durch Wissenschaft und technische Zivilisation, die einerseits das Individuum freisetzen, ihm aber andererseits die Möglichkeit nehmen, sich auf tradierte und von anderen geteilte normative Orientierungen zu stützen.

Dieser zunächst allgemeine gesellschaftliche Prozeß hat besonders gravierende Auswirkungen auf die Jugendphase. Sie ist ja dadurch charakterisiert, daß hier wichtige Weichenstellungen – und das heißt jetzt: Entscheidungen – fällig sind. Diese waren früher gesellschaftlich vorgeformt durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht und durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Lebenswelt. Die sich radikalisierte Moderne führt zur Herauslösung des Individuums aus quasi natürlichen Lebensformen und konventionellen Moralvorstellungen. Dies bedeutet für die Jugendphase, daß aus einer gesellschaftlich vorgeformten Übergangsphase mit ihren Übergangsriten eine individuell zu gestaltende, mit individuellen Entscheidungsleistungen versehene Phase wird. Die Jugendphase muß unter diesen Umständen *biographisch* bewältigt und gestaltet werden.

Das hat auch zu tun mit einer mit der Neuzeit entstandenen neuen Lebenslaufregelung als Folge gesellschaftlicher Rationalisierungsprozesse (KOHLE 1985; s. dazu ausführlich HORNSTEIN 1990, S. 45 f.). Der Hinweis auf ein „neues Lebenslaufregime“ will besagen, daß Jugend in ihrer modernen Form – und dies radikalisiert sich in der Gegenwart – entsteht als Folge von neuzeitlichen Prozessen der Rationalisierung aller Bereiche und Lebensvorgänge. Dies führt zur Planung, Verzeitlichung, Organisation des Lebenslaufs; es entsteht die Notwendigkeit einer planmäßigen Lebensführung. Das betrifft die Form der Sukzession, also der Nachfolge der Heranwachsenden auf soziale Positionen, und auch der Integration, also der Eingliederung der Jugendlichen in die Gesellschaft.

Die Problemkonstellation heute ist dadurch bestimmt, daß das in der Modernisierung enthaltene „Programm“ Jugend (also die Art und Weise, wie Jugend gesellschaftlich organisiert wird) institutionell immer weiter ausgeweitet wird, d.h., für immer mehr Heranwachsende gilt dieses „Programm“ für immer längere Zeit; andererseits erodiert es faktisch in der Erfahrung der diesem Programm unterworfenen Jugendlichen. Die bei diesem Programm unterstellte „Normalbiographie“ ist in der subjektiven Erfahrung gar nicht mehr gegeben; in Wirklichkeit sind angesichts von Entstandardisierung, Auflösung von vorausschaubaren, als sicher antizipierbaren Schritten zum Erwachsenenstatus vor allem die Erfahrungen von Risiken und des möglichen Scheiterns naheliegend.

### 2.2.3 Subjekt- und biographieorientierte Konzepte der Jugendforschung

In den letzten fünf bis sieben Jahren sind in der Jugendforschung Ansätze erprobt, entwickelt und praktiziert worden, in denen die Biographie in den Mittelpunkt rückt und wo es zu einer Verschmelzung von Biographieforschung und Jugendforschung kommt. Warum, so läßt sich fragen, wird die Biographie wichtig? Also: nicht das Durchschnittliche, das „Normale“, die große Zahl, das für den Durchschnitt, für eine Epoche oder eine Generation Typische, sondern das

kulturell Eigenständige, das Individuelle, das Unverwechselbare, das Qualitative, das Offene?

Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus den Grundgegebenheiten der gesellschaftlichen Situation der Gegenwart. Lebensplanung und Lebensgestaltung – und das heißt: das Biographische – werden in einer neuen Weise zum Thema und zur Aufgabe für alle in einer gesellschaftlichen Situation, in der die gängigen Formen sozialer Integration der Jugend in die Erwachsenengesellschaft brüchig und fragwürdig geworden sind; in der zwar Optionen und gesellschaftliche Ressourcen größer und zahlreicher geworden, aber zugleich die Unsicherheiten gewachsen sind. Auf jeden Fall werden Lebensplanung und Lebensgestaltung nun zum Thema für alle – nicht mehr nur für Eliten (wie dies z. B. in der Theorie der Jugendentwicklung bei SPRANGER noch der Fall war). Biographie ist also einer der Knotenpunkte zwischen Jugendentwicklung und Gesellschaft (so wie „Arbeit“ oder „Geschlecht“). Jugend-Biographie vollzieht sich aber in sozialen Räumen. Deshalb liegt es nahe, daß Biographieforschung sich in sozialökologischen Ansätzen verwirklicht (BAACKE 1993; BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1990), die wiederum im Detail differieren, aber doch vom grundsätzlichen Ansatz her die gleiche Richtung verfolgen.

Am Gedanken und Konzept der Biographie orientierte Jugendforschung verlangt eigene methodische Vorgehensweisen. Ihr bevorzugtes Instrument ist das qualitative Interview (nicht der standardisierte Fragebogen, die schriftliche Umfrage). Sie ist darauf angewiesen, daß der/die Jugendliche erzählen; und Erzählen hängt von den Umständen, vom Gegenüber ab. Hier ergeben sich viele methodische Probleme, von denen lediglich folgendes erwähnt sei: Wenn in dieser Art von Forschung die Frage zur Untersuchung ansteht, wie Jugendliche im Prozeß des Erwachsenwerdens ihr Leben gestalten, dann verbietet es sich, auf diese Frage mit einfachen Typologien zu antworten, vor allem, wenn solche auf der Grundlage von Einmalbefragungen gebildet werden. Zwingend ergibt sich in dieser Situation die Längsschnittuntersuchung als „Königsweg“ der Jugendforschung, weil sich nur im zeitlichen Ablauf, in wiederholten Untersuchungsschritten also, zeigen läßt, wie Jugendliche unter gegebenen strukturellen Verhältnissen ihre Biographie basteln. Und schließlich läßt sich dann auch noch fragen, ob die Pluralisierung von jugendlichen Lebensformen nicht zuletzt dazu führt, die Jugendforschung in Biographieforschung überzuführen (DU BOIS-REYMOND/OECHSLE 1990).

### 2.3 Der „Jugendkulturansatz“

Was unter dieser Überschrift erörtert wird, stellt kein einheitliches Forschungsprogramm dar; es handelt sich vielmehr um einen zusammenfassenden Begriff, unter den sich zahlreiche Vorgehensweisen subsumieren lassen. Es gibt allerdings einen gemeinsamen Grundgedanken, der die unter dem Begriff „Jugendkultur“ zusammengefaßten Sichtweisen verbindet. Diese Gemeinsamkeit liegt in der Vorstellung, daß Jugend unter modernen gesellschaftlichen Bedingungen eine eigene soziale Gruppe in der Gesellschaft darstellt, die sich signifikant durch ihr Verhalten, ihre Dispositionen, Lebensformen und Lebensstile von den Erwachsenen und deren „Kultur“ unterscheidet. Von diesem Grundge-

danken aus geht es in der Jugendkultur-Forschung um die Beschreibung, vergleichende Analyse und Erklärung von subkulturellen und jugendkulturellen Verhaltensstilen und Lebensmustern, um die sprachlichen, im weitesten Sinne des Wortes symbolischen Ausdrucksformen der unterschiedlichen Jugendkulturen, wie sie in Form der Punks, der Rocker, der Skinheads, der Fankultur usw. auftreten.

So ist für BAACKE in seinem Buch über „Jugend und Jugendkulturen“ (1987) der Gedanke leitend, daß Jugend kulturschöpferisch tätig sei. Die These lautet, daß „Jugendliche zu kulturellen Neuschöpfungen beitragen, die nicht nur in Objektivationen und neuen Figurationen des Alltags bestehen, sondern in neuen Formen der Ich-Deutung“ (op. cit., S. 5). Damit sind zwei Gedanken angesprochen: Zum einen wird die These vertreten, daß in jugendkulturellen Settings vor allem auch neue Formen der Selbstdefinition, d.h. des Selbstbewußtseins und Selbstverständnisses, entstehen. Jugendliche erzeugen in ihren jugendkulturellen Lebensformen sich selbst in einer eigenen Weise. Zum anderen sind Jugendliche nicht nur „Opfer“, etwa der kommerziellen Einwirkungen in Freizeit, Konsum, Lebensstil, sondern sie sind immer auch „Trendsetter für die ältere Generation und neue kulturelle Konstellationen“ (op. cit., S. 6). – In ZINNECKERS Sicht (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL 1981) wird vor allem untersucht, welche Funktionen jugendkulturelle Stile und Produktionen für die Bewältigung des jugendlichen Alltags haben. Alltagskulturen sind demnach „Selbsthilfeorganisationen“; sie stiften einen Zusammenhang zwischen den Personen in gleicher Lage, bestärken und bekräftigen die zu dieser „Schicksalsgemeinschaft“ Gehörigen und sichern so das Überleben. – Ein drittes Beispiel für ein Konzept der Jugendkultur liegt in dem Begleitbuch zur Ausstellung „Schock und Schöpfung“ vor (DEUTSCHER WERKBUND E.V. und WÜRTTEMBERGISCHER KUNSTVEREIN STUTTGART 1986). Hier wird von der These ausgegangen, daß für Jugendkulturen heute charakteristisch sei die „Inszenierung des Generationenverhältnisses in einem öffentlichen Raum, der zur Erprobung freigegeben ist“. Daraus ergeben sich die wichtigsten Momente der Jugendkultur: ihr experimenteller Charakter, das Erproben von Lebensformen, das darin stattfindet, ihr „oppositioneller Schein“, der darin besteht, daß in diesem Raum die ungelösten Probleme weitgehend aufgehoben scheinen, obwohl sie faktisch nicht gelöst sind.

Eine kritische Bewertung dieser Forschungsrichtung (s. dazu ausführlich HORNSTEIN 1989) muß auf folgende Punkte Wert legen:

(1) Die Jugendkulturforschung hat zweifellos eine neue Perspektive auf Phänomene des Jugendlebens, ein neues Verständnis der damit ins Auge gefaßten Sachverhalte eröffnet. Dieses neue Verständnis geht weit über traditionelle Konzepte von jugendlichem Schonraum oder pädagogisch angeleitetem Experimentierfeld hinaus. Vor allem da, wo sich die theoretische Reflexion auf Elemente der Kulturtheorie stützt, wie dies etwa bei ZIEHE (1991) der Fall ist, geht das damit eröffnete Verständnis weit über bisherige Versuche der theoretischen Einordnung hinaus. Insofern stellt der Jugendkultur-Ansatz (der übrigens auch, wie bereits betont, die alte Diskussion zur Frage, ob und inwieweit es so etwas wie eine eigene jugendliche Subkultur gebe, weit überholt hat) einen nicht mehr eliminierbaren Bestandteil der jugendtheoretischen Diskussion dar.

(2) Grenzen und Probleme des Ansatzes werden dort sichtbar, wo er zu einer *verselbständigten* Betrachtung jugendkultureller Ausdrucksformen verleitet. In der Verfolgung dieses Ansatzes wird häufig die Tatsache der institutionellen Prägung des Jugendlebens durch Schule, Berufsausbildung und Arbeit übersehen. Überlebensstrategien der Jugendlichen erscheinen als kulturschöpferische Leistungen, und auch die Rückzugstendenzen – in Wirklichkeit Folgen von Mängeln und Defiziten der jugendlichen Lebenslage – werden als kulturschöpferische Leistungen bewertet. Dem entspricht eine Tendenz zur verselbständigten Analyse der Jugendkulturen. Sie stellen – in dieser Sicht – ästhetische Phänomene dar, die mit den Kategorien und Mitteln der Stilanalyse untersucht werden. Problematisch aber sind die gesellschaftlich-politischen Auswirkungen einer solchen Sichtweise: Indem gezeigt wird, was Jugend alles kann, was alles möglich ist, entbindet sie die Gesellschaft von dem, was sie tun müßte.

#### 2.4 Sozialgeschichte der Jugend, historische Sozialisationsforschung und sozialökologische Ansätze

„*Sozialgeschichte der Jugend*“ – damit sind Forschungen und Diskussionen gemeint, die die soziale Gruppe Jugend in ihren wechselnden Ausprägungen und Funktionen in ihren jeweiligen sozialgeschichtlichen Zusammenhängen rekonstruieren und analysieren. MITTERAUER hat in dem Band „*Sozialgeschichte der Jugend*“ (1986) die bisher vorliegenden Forschungen dieser Art zusammengefaßt und gibt so einen Überblick über das, was diese Art von Forschung bisher zutage gefördert hat. In der Ordnung des Materials versucht er, in einem vergleichenden Ansatz strukturelle Einsichten zum Verhältnis von jugendlichen Gleichaltrigengruppen und jeweiligen ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen zu gewinnen; einerseits wird Jugend in *altersheterogenen* Gruppierungen (also in der Familie, in der Schule, in der Arbeitswelt), andererseits in *altershomogenen* Gruppierungen untersucht. Letztere werden im ländlichen Bereich und unter städtischen Bedingungen aufgesucht; schließlich werden die einzelnen Formen von Jugendvereinen und informellen Gruppierungen zum Gegenstand gemacht.

In einer etwas anderen Akzentuierung schreibt der englische Sozialforscher GILLIS (1980) seine Sozialgeschichte der Jugend. Er läßt sich von der These leiten, daß Jugend nicht nur eine Geschichte „hat“, sondern daß sie diese auch selbst „macht“. Ihm geht es vor allem darum, aufzuzeigen, was dies konkret heißt. Im Vordergrund steht die Beschreibung und Rekonstruktion dessen, was er das „jugendeigene Brauchtum“ nennt; er versteht darunter die vielfältigen Ausdrucksformen des Jugendlebens, wie sie sich im historischen Ablauf (er untersucht die Zeit vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart) und in den unterschiedlichen Sozialräumen darstellen.

Gerade diese beiden Übersichtswerke zeigen, daß unser Wissen über die Sozialgeschichte der Jugend noch sehr lückenhaft ist. Monographien wie diejenige von KEMPF (1911) über das Leben junger Fabrikmädchen in München um 1910 oder diejenige von GESTRICH (1986) über „Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung“ (sie behandelt die Wandlungsprozesse im 19. Jahrhundert durch die Industrialisierung in einer Arbeitergemeinde Württembergs) stellen eine

Ausnahme dar. Außerdem zeigen die Arbeiten von GILLIS und MITTERAUER, daß die – sehr wünschenswerte – gegenseitige Befruchtung von Sozialgeschichte der Jugend und sozialwissenschaftlicher Jugendtheorie noch kaum stattfindet. – Schließlich zeigen die vorliegenden Untersuchungen auch erst in sehr vorläufiger Form, wie unterschiedlich die Sozialgeschichte der *Mädchen* im Vergleich zu derjenigen der männlichen Heranwachsenden verläuft: Für sie gibt es für lange historische Zeiträume nicht die Herausbildung eigener sozialer Gruppen für die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Mädchen wandern von einer Abhängigkeit und Zugehörigkeit (von der Herkunftsfamilie) in die andere (wenn sie geheiratet werden), und dieser Prozeß unterliegt einer viel stärkeren Kontrolle, als dies bei den männlichen Jugendlichen der Fall ist (zur Vernachlässigung der Mädchen in der Jugendforschung s. weiter unten).

Das Programm der „*historischen Sozialforschung*“, wie es vor allem von HERRMANN entwickelt und in einzelnen Untersuchungen exemplarisch erprobt worden ist (1980; 1991), stellt zwar keinen jugendspezifischen Ansatz dar (es bezieht sich auf den Sozialisationsprozeß im ganzen, also in gleicher Weise auf das Kindes- wie auf das Erwachsenenalter), enthält aber doch eine Perspektive, die für die Jugendthematik wichtig ist. In der historischen Sozialisationsforschung geht es um die Rekonstruktion des historischen Subjekts, d. h. insbesondere um die Frage, welche Lernerfahrungen und Lebenssituationen in Kindheit und Jugend zu welchen Verhaltensweisen, Orientierungen und Deutungsmustern führten, welche Rolle und Bedeutung die Institutionen (also Familie, Schule, Altersgruppe, Arbeitswelt) hatten. Kurzum, es geht um die Analyse der Einflüsse, die die Identität des Kindes und Jugendlichen prägten, und um die Erfassung der Konsequenzen, die dies für die Zeit des Erwachsenseins hatte. In der Formulierung HERRMANNs (1980, S. 239): Die historische Sozialisationsforschung bemüht sich darum, die „geschichtlich-gesellschaftliche Genese und Bestimmtheit von Bewußtseins-, Erlebnis- und Handlungsstrukturen zu beschreiben“. Dies kann in der Rekonstruktion individueller Lebensläufe oder aber in der Rekonstruktion des Lebensweges von „Gruppen“ und „Generationen“ erfolgen.

Der *sozialökologische Ansatz* in der Jugendforschung schließlich ist vor allem von BAACKE (1992) entwickelt und (wiederum) erst in Ansätzen erprobt worden. Dieser Ansatz bezieht seine Stoßrichtung aus der Kritik an einer Forschung, die sich am Schicht- oder Klassenbegriff orientiert, der aber mit seinen Schicht-Indikatoren nur sehr unzureichend die antreffbaren Variationen in der Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen erklären könne. Das entscheidende Argument lautet, daß es sich bei den sozialwissenschaftlichen Typisierungen wie „Unterschicht“, „Mittelschicht“ usw. um abstrakte Generalisierungen handelt, die die differente Erfahrungswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen nicht hinreichend erfassen können. Der Zentralbegriff einer sozialökologischen Konzeption ist demgegenüber derjenige der „Szene“ oder des „Raumes“. Er verweist auf die grundlegende These dieses Konzepts, der zufolge sich Lebenschancen und Lebenssinn, die Deutungsmuster des eigenen Lebens, der Welt, der Gesellschaft in Austauschprozessen mit der sozialen Umwelt realisieren und daß die Entwicklung von Aspirationsniveaus und Handlungsstrategien nur von diesen Austauschprozessen her verstanden werden können. Der „soziale Raum“, das „Soziotop“ oder das „Ökosystem“ – das mit diesen Begriffen Ge-

meinte läßt sich in „Zonen“ einteilen: Um das „ökologische Zentrum“ legt sich der „ökologische Nahraum“; von dem, was darüber hinausgeht, werden „Ausschnitte“ wahrgenommen und wirksam, und schließlich gibt es eine „ökologische Peripherie“. – Dieses Konzept, das sich in seinem Grundgedanken an BRONFENBRENNER (1976) anlehnt, kann auf einige Untersuchungen verweisen, in denen der Ansatz explizit oder in Form einer generellen Orientierung in Richtung auf Einbeziehung der sozialräumlichen Lebenswelt fruchtbar gemacht worden ist. Hauptbeispiele sind die Untersuchungen der PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT über „Die Lebenswelt von Hauptschülern“ (1975), die Untersuchungen von HÜBNER-FUNK/MÜLLER/GAISER über Prozesse der beruflichen Orientierung und Berufseinmündung von Hauptschülern (1983) und die Untersuchungen, die BECKER u. a. über „unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen“ (1984) durchgeführt haben.

## 2.5 *Übergreifende Aspekte und Fragestellungen*

### 2.5.1 *Mädchen in der Jugendforschung – Zur Problematik geschlechtsspezifischer Unterschiede*

Jugend ist, zumindest in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft Europas, sowohl praktisch-gesellschaftlich, was ihre reale gesellschaftliche Existenz betrifft, als auch wissenschaftlich-theoretisch zunächst und vor allem männlich bestimmt. Im Zusammenhang mit der Darstellung der Untersuchungen zur Sozialgeschichte der Jugend ist bereits darauf hingewiesen worden: Jugend als eine eigene soziale Gruppe in der Gesellschaft und Jugend als eigene Qualifikationsphase, die den einzelnen auf die Anforderungen der Erwachsenenwelt und hier insbesondere des Arbeitsmarktes vorbereiten soll, und schließlich: Jugend als psychosoziales Moratorium, das den Experimentierraum für die Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit freihalten soll – dies alles ist gesellschaftlich primär für die männlichen Heranwachsenden als Chance eröffnet worden und erst in zweiter Linie für die weiblichen Jugendlichen. Die Sozialgeschichte der Jugend (MITTERAUER 1986) zeigt, daß es in der Tat die männlichen Jugendlichen sind, die schon in historisch frühen Zeiten eigene soziale Gruppierungen darstellen, daß für sie die Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter in eigenen Sozialformen organisiert wird (EISENSTADT 1956/1966; GILLIS 1980; HORNSTEIN 1965), daß ihnen gesellschaftliche Aufgaben übertragen werden und daß es zuerst die männliche Jugend ist, die in der Institution der Schule aus der Erwachsenenwelt ausgegliedert und von daher instand gesetzt wird, auch und gerade unter modernen Bedingungen ein eigenes Jugendleben zu entwickeln.

Mädchen „gehören“ noch nicht so lange und nicht in dem Ausmaß zur Jugend, wie dies für die männlichen Heranwachsenden der Fall ist. Für das Mädchen der bürgerlichen Familie im 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gilt, daß es „wohlbehütet“ in der Herkunftsfamilie aufwächst, bis es, gleichsam ohne Übergang, in eine neue Familie überwechselt. Es wird *in* der Familie *für* die Familie erzogen. – In der Arbeiterfamilie, im Handwerk und in den bäuerlichen Familien gibt es aus anderen Gründen kaum eine Jugendzeit für Mädchen: Bestim-

mend ist hier der Zwang, unmittelbar nach der Schulzeit mit der Hände Arbeit den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen und für die anderen Familienmitglieder zu sorgen.

Die weitgehende Vernachlässigung der Mädchen in der Jugendforschung spiegelt daher zunächst einmal eine reale gesellschaftliche Situation. Diese Ignorierung von Mädchen in der Forschung wurde in dem Moment fragwürdig, in dem *erstens* auf der Basis von Daten über ausschließlich oder zumindest vorwiegend männliche Jugendliche Vorschriften, Regelungen, Normen auch für Mädchen getroffen wurden. Dies gilt etwa für die Zeit, zu der in Jugendfürsorge und Resozialisierung Kontroll- und Fürsorgeregelungen für „Jugendliche“ (ROTH 1983) entwickelt wurden, denen Jungen wie Mädchen unterworfen wurden. Problematisch wurde diese Ausblendung *zweitens* in dem Maße, in dem Mädchen faktisch mehr und mehr zur Jugend „gehören“, also auch ihnen gesellschaftlich zugestanden werden muß, was historisch früher ausschließlich den Jungen offenstand, nämlich eine eigene Jugendphase als Qualifikationsphase für den Beruf und als psychosoziales Moratorium für die Persönlichkeitsentwicklung. Erst in einem langen historischen Prozeß hat sich die weibliche Jugend ihre eigene Stellung erkämpft und dann auch entsprechende Aufmerksamkeit in der Forschung gefunden. Mädchen haben historisch profitiert von dem neuen Selbstbewußtsein der Jugend, das durch die Jugendbewegung vorbereitet, durch die Jugendkulturen seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts weiterentwickelt wurde und schließlich in der Entstehung und Ausbreitung eines Konsummarktes für Jugend seinen festen gesellschaftlichen Platz findet. Daran haben Mädchen teil; heute gehören Mädchen zur Jugend, was sich unter anderem darin zeigt, daß Mädchen im relativen Schulbesuch ihre männlichen Altersgenossen eingeholt, zum Teil überflügelt haben. Aber „Jugend“ bedeutet für Mädchen auch heute noch etwas anderes als für männliche Heranwachsende, und dies wird so lange und in dem Maße der Fall sein, wie die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung weiter besteht und männliche und weibliche Normalbiographien differieren.

Allerdings stellt die gesellschaftliche Organisation der Jugend, wie sie sich heute in den westlichen Gesellschaften herausgebildet hat, keine besonders günstige Voraussetzung für die Herausbildung einer weiblichen Identität und für die Entwicklung und Durchsetzung von Autonomie für weibliche Lebensentwürfe dar. Denn die reale Situation ist für Mädchen nach wie vor eine andere als für Jungen: Sie unterliegen einer stärkeren und länger dauernden Kontrolle durch die Eltern als die männlichen Jugendlichen, stehen stärker im Konflikt zwischen Familie und *peers*, und vor allem treffen die mit den gesellschaftlichen Individualisierungszumutungen verknüpften Konflikte (s. weiter oben) die Mädchen in weit stärkerem Maße als ihre männlichen Altersgenossen (BILDEN/DIEZINGER 1992). Das läßt sich am Beispiel der jugendlichen Subkulturen wie im Zusammenhang mit den Zumutungen der gesellschaftlichen Individualisierung illustrieren. Was die jugendlichen Subkulturen betrifft, so bieten diese in ihrer heutigen Form selten Möglichkeiten, Chancen und Anreize zur Entwicklung einer eigenen weiblichen Autonomie. Zugehörigkeit zu den informellen Gruppierungen der Freizeitkultur ist für Mädchen auch heute noch weitgehend identisch mit Anpassung an die dort vorherrschenden Ausdrucksformen einer Jungen- und Männerkultur; die eigene Identität wird weitgehend über die mehr



oder weniger von den Jungen definierten Konstellationen definiert. Jugendkulturen dienen weitgehend der Konstitution männlicher Geschlechtsidentität (BILDEN/DIEZINGER 1992), indem sie Abgrenzung und Überlegenheit gegenüber den weiblichen Mitgliedern aufbauen. Den Mädchen bleibt dann nur der Rückzug aus derartigen Gesellungsformen oder aber die Anpassung an die damit verbundenen Formen der Unterordnung und Anpassung.

Aber auch die mit dem Prozeß gesellschaftlicher Individualisierung verbundenen Zumutungen stellen sich für Mädchen anders dar als für Jungen. Der Individualisierungsdruck, der mit der Auflösung traditioneller Milieubindungen und geschlechtsspezifischer Rollenzuordnungen verbunden ist, trifft Mädchen vor dem Hintergrund nach wie vor wirksamer traditioneller weiblicher Normalbiographien besonders stark. Die Widersprüche resultieren aus der Tatsache, daß der Arbeitsmarkt nach wie vor männlich geprägt ist, d. h., daß eine erhebliche Kluft besteht zwischen der Situation im Bildungswesen, in dem geschlechtsspezifische Unterschiede weitgehend aufgeholt sind, und einem Arbeitsmarkt, der nach wie vor männlich bestimmt ist. Widersprüche und spezielle Probleme resultieren aber auch aus der Tatsache, daß weibliche Jugendliche im Rahmen eines weiblichen Lebensentwurfs berufliche Karrieren und die Perspektive der Familien- und Kinderarbeit miteinander zu verbinden suchen.

Auch wenn die Jugendforschung der letzten Jahrzehnte sich in zunehmendem Maße ihrer männlichen Orientierung und Prägung bewußt wird, kann noch keine Rede davon sein, daß die Tatsache, daß auch weibliche Jugendliche zur Jugend gehören, ausreichenden Niederschlag in der Forschungsarbeit fände. Die traditionellen Formen der Jugendforschung, wie sie etwa Repräsentativerhebungen darstellen, berücksichtigen sicherlich in zunehmendem Maße neben Variablen wie Alter, Beruf, Stadt/Land auch die des Geschlechts, aber wenig deutlich wird dabei die qualitative Besonderheit und Spezifität des weiblichen Lebenszusammenhangs, auf den die Frauenforschung provozierend aufmerksam macht. Insbesondere der aus dieser Position entwickelte Blick verweist auf den Zusammenhang von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, wie sie für unsere Gesellschaft kennzeichnend ist, und den Problemen der weiblichen Normalbiographie. Aus dieser Blickrichtung wird vor allem die Diskrepanz deutlich, die sich ergibt zwischen den erhöhten und erweiterten Ansprüchen und Interessen der Mädchen an einer selbstbestimmten weiblichen Existenz einerseits und den immer noch erheblich eingeschränkten Realisierungschancen in einer weitgehend männlich geprägten Gesellschaft andererseits.

Darüber hinaus sind heute so gut wie alle Fragen zum Selbstfindungsprozeß von Mädchen noch unerforscht. BILDEN/DIEZINGER (1992) skizzieren eine Reihe solcher offener Fragen: Sie fordern eine Revision des Konzepts der „Normalbiographie“ und auf dieser Basis „die Untersuchung des Verhältnisses von Geschlecht, Alter und Milieu und deren Einfluß auf Handlungsspielräume von Mädchen“. Von da aus wären zu untersuchen: Fragen des Zusammenhangs „von Körperlichkeit, Sexualität und Identität“, zum „Mädchenalltag in der Kultur der Gleichaltrigen“, ferner, in welchem Verhältnis „geschlechtshomogene und -heterogene Gruppen und Freundschaften in den sozialen Netzen von Mädchen aus unterschiedlichen Milieus“ stehen, usw. Es ginge um die Frage, welche Gestaltungsmöglichkeiten Mädchen offenstehen in ihrem Verhältnis zu Jungen und inwieweit diese Verhältnisse durch Gewalt strukturiert sind. Alle diese Fra-

gen sind weitgehend unerforscht. Hinweise auf Problemlagen der weiblichen Adoleszenz und daraus resultierende Forschungsfragen enthält in großer Zahl die im Zusammenhang mit dem 6. Jugendbericht der Bundesregierung (BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT 1984) veröffentlichte Reihe „Alltag und Biographie von Mädchen“ (KOMMISSION 6. JUGENDBERICHT 1984ff.).

### 2.5.2 *Jugendforschung im Prozeß der deutsch-deutschen Vereinigung*

Was für so gut wie alle gesellschaftlichen Bereiche und Sachverhalte gilt, trifft auch für die Jugendforschung und ihren Gegenstand zu: Sie ist nach dem begonnenen Prozeß der Wiedervereinigung nicht mehr die gleiche wie früher, wie sie sich in der Bundesrepublik (West) in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt hat – und sie kann dies auch nicht mehr sein. Vor allem die ersten Forschungsprojekte, die sich sehr schnell nach der deutschen Wiedervereinigung und boomartig mit Situationen und Problemen der Heranwachsenden in den Ländern der ehemaligen DDR befaßten, haben allerdings dies zu tun versucht, indem sie nämlich verhältnismäßig umstandslos mit theoretischen Konzepten und Kategorien die Jugendsituation in den neuen Ländern zu erfassen suchten, die für Westdeutschland maßgeblich waren (BEHNKEN u. a. 1991; MELZER u. a. 1991).

Den Prototyp für diese Art der Herangehensweise bildet die vom JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (1992) durchgeführte Studie, die – vor dem Hintergrund der in Westdeutschland in früheren Jahren durchgeführten Untersuchungen – ausdrücklich „Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven [der Jugend] im vereinigten Deutschland“ zum Gegenstand machte. Vor allem diese Studie hat die öffentliche Diskussion und Bewertung der Situation der Heranwachsenden in der ehemaligen DDR geprägt. Sie enthielt eine eindeutige „Botschaft“: Die Jugendlichen in den neuen Bundesländern haben sich, was ihre Wertorientierungen, ihre Lebensziele und Perspektiven, ihre Vorlieben und Wünsche betrifft, schon *vor* der Wende ihren Altersgenossen in der Bundesrepublik West angeglichen; sie unterscheiden sich praktisch nicht voneinander. Der Unterschied besteht nur darin, daß sie bisher nicht über die äußeren Möglichkeiten verfügten, diesen Lebensstil, der sich in ihren Köpfen längst festgesetzt hatte, auch wirklich zu leben.

An diesem Bild wirkten auch die Untersuchungen mit, die unmittelbar nach der Wende, zum Teil von Forschern aus der ehemaligen DDR, vorgelegt wurden und die die Situation der Jugendlichen, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen vor der Wende zum Gegenstand hatten (HENNING/FRIEDRICH 1991). In der Interpretation früherer Untersuchungen, wie sie jetzt, nach der Wende, vorgenommen wurde, zeigte sich ein ähnliches Bild: Die Jugendlichen hatten sich, dieser Interpretation zufolge, innerlich längst vom Sozialismus, von den Idealen der DDR abgewandt. Auch diese Veröffentlichungen trugen zur Entproblematisierung der Jugendsituation in der öffentlichen Diskussion bei, indem sie Daten aus früheren Projekten in eine Perspektive rückten, die eine solche der „Wendezeit“ war, d. h., sie dienten dem Nachweis, daß die Identifikation der Jugendlichen in der DDR mit ihrem politischen System bereits in den achtziger

Jahren sehr locker gewesen sei. Damit wurde einer Sichtweise Vorschub geleistet, die die Brüche und Konfliktzonen, die mit dem Zusammenbruch der DDR in den Biographien und Lebensperspektiven, den Wertorientierungen und Orientierungsmustern der Heranwachsenden verbunden waren, ausblendete und an der Aufrechterhaltung der Fiktion eines bruchlosen Übergangs von einem gesellschaftlichen System zu einem anderen mitwirkte.

Erst allmählich entsteht derzeit ein Bewußtsein davon, daß diese Art des Umgangs mit den „Aufgaben“, die sich im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung stellen, den tatsächlichen Problemen nicht gerecht wird. In späteren Projekten und Untersuchungen wird das zum Thema gemacht, was diese ersten Untersuchungen ausgeblendet haben, nämlich die biographischen Brüche und die daraus resultierenden Konflikte und Risiken des Aufwachsens in den Ländern der ehemaligen DDR (WENSIERSKI 1993; BÖHNISCH 1993; SCHEFOLD/HORNSTEIN 1993). Dabei geht es einerseits darum, die bisherige sehr einseitige Auswahl der vorhandenen theoretischen Ansätze in der Jugendforschung (jugendkulturelle Orientierung, das Konzept des psychosozialen Moratoriums) zugunsten anderer in der westdeutschen Jugendforschung erreichten Ansätze mit ihrer neuerdings starken Betonung der biographie- und lebenslauftheoretischen Ansätze und der Verbindung dieser Ansätze mit makrostrukturellen Perspektiven nicht einfach auf Gesellschaften mit anderer Geschichte und anderer sozioökonomischer und kultureller Lage „anzuwenden“, sondern von den jeweiligen Bedingungen her zu reflektieren und angemessen umzusetzen.

Die deutsch-deutsche Vereinigung und der Prozeß der Öffnung der ost- und mitteleuropäischen Staaten schaffen für die Jugendforschung eine neue Situation. Es ist angesichts dieser Lage nicht mehr möglich, Jugendforschung beschränkt auf den nationalen Zusammenhang zu betreiben. Wiedervereinigung und Öffnung der Grenzen fordern dazu heraus, in einer stärker kulturvergleichenden Sicht die Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels und gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse auf die Situation der Jugend zu untersuchen. Diese neue Situation stellt eine starke Herausforderung für die Jugendforschung dar. Wenn sie darauf eingeht, wird sie zu einer weitreichenden Veränderung in ihren Vorgehensweisen, ihrem Erscheinungsbild und ihren Ergebnissen führen.

### *2.5.3 Weitere Ansätze und von der Jugendforschung vernachlässigte Themen*

In diesem Abschnitt soll stichwortartig auf Ansätze und Forschungsrichtungen der Jugendforschung aufmerksam gemacht werden, die hier nicht näher behandelt werden, obwohl sie es verdienen.

Dazu gehören z. B. psychoanalytische, vor allem auch ethnopschoanalytische Ansätze, wie sie insbesondere ERDHEIM (1984) im Kontext kulturvergleichender Studien vorgelegt hat. Diese Studien haben ihren Wert vor allem darin, daß sie die Funktion der Adoleszenz und ihrer unterschiedlichen Verläufe für Prozesse der kulturellen Transformation und Tradierung untersuchen. Wie kulturelle Orientierungen, Werte, Muster usw. sich in Gesellschaften fortsetzen, das hängt zu tiefst von der Art und Weise ab, wie diese kulturellen Muster in der Adoleszenz

von den Heranwachsenden aufgenommen, verinnerlicht und zum Maßstab des eigenen Handelns gemacht werden.

Ebenso wichtig ist der Hinweis auf die gerade in den letzten Jahren wieder stärker zum Zuge gekommene entwicklungspsychologische Befassung mit Problemen des Jugendalters. Nachdem es für einen längeren Zeitraum so schien, als ob die *Jugendsoziologie* der in den zwanziger und dreißiger Jahren vorherrschenden *Jugendpsychologie* das Heft aus der Hand genommen hätte, zeigt sich neuerdings ein verstärktes Interesse an Sichtweisen und Ergebnissen der Entwicklungs- und Jugendpsychologie (vgl. dazu vor allem OLBRICH/TODT 1984). Hier geht es vor allem um die Erforschung der psychischen Probleme und Konfliktlagen im Prozeß der Pubertät und Adoleszenz. Wichtig und aufschlußreich sind derartige Studien vor allem auch im Zusammenhang mit Forschungen zur Drogenproblematik.

Weiterhin soll aufmerksam gemacht werden auf Forschungen, denen es darum geht, Jugendgenerationen verschiedener Epochen miteinander zu vergleichen, um auf diesem Weg neue Aufschlüsse über Veränderungsprozesse in der Jugend zu gewinnen. Den Prototyp für derartige Bemühungen stellen die Untersuchungen von ALLERBECK/HOAG (1985) dar. Hier wurden Jugendliche der achtziger Jahre mit Fragen, wie sie einer altersgleichen Population in den sechziger Jahren gestellt wurden, konfrontiert. Das Problem solcher Wiederholungsuntersuchungen ist, wie die zutage geförderten Befunde über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen der befragten Jugendlichen vor dem Hintergrund gewandelter objektiver gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen sind.

Nicht behandelt werden hier auch Forschungen zu bestimmten „Themen“ der Jugendentwicklung (z.B. zur politischen Sozialisation, zu Fragen der Berufseinmündung usw.), zu Problemgruppen (z.B. Drogenabhängigen, Rechtsradikalen, Arbeitslosen, Aussteigern, Sektenangehörigen usw.) und schließlich bereichsbezogene Forschungen (z.B. Jugend und Beruf, Jugend und Politik). – Letztere Bemerkung stellt einen Übergang zu der Frage dar, welche Themen bzw. Fragestellungen die Jugendforschung eher vernachlässigt. Es sind dies vor allem Fragen der Religion und der Sexualität, die in der Jugendforschung eher unterbelichtet bleiben. Die sozialwissenschaftlich und pädagogisch orientierte Jugendforschung hat bisher wenig dazu beigetragen, das Wissen über die Art und Weise zu vermehren, wie Heranwachsende sich mit der Dimension des *Religiösen* auseinandersetzen, wie die hier maßgebenden Orientierungen und Deutungsmuster entstehen und wie dies im Ganzen der Lebensziele und Lebensperspektiven zu verorten ist. Diese Themen sind nicht zu verwechseln mit Problemstellungen, die sich im Zusammenhang mit der Frage nach der kirchlichen Bindung – ein aus der Sicht der Kirchen wichtiges Thema – stellen. Einen Überblick über den noch nicht sehr weit entwickelten Forschungsstand bietet FEIGE (1992). Ähnliche Lücken existieren in bezug auf die Probleme der *Sexualität* im Jugendalter. Während die geisteswissenschaftliche Psychologie des Jugendalters, wie sie vor allem von SPRANGER (1924) erarbeitet wurde, den Prozessen der Entwicklung von Eros und Sexualität im Jugendalter eine herausragende Bedeutung zumaß und dementsprechend differenzierte und tiefdringende Analysen anstellte und während aus einer anderen theoretischen Grundrichtung die biologisch orientierte Entwicklungspsychologie der zwanziger und dreißiger Jahre diesem Problembereich ebenfalls höchste Priorität ein-

räumte, hat die heutige Jugendforschung diesen Themenbereich weitgehend ausgeblendet (PAGENSTECHE 1992).

Die Gründe für die Vernachlässigung dieser beiden Themenbereiche dürften – bei aller Verschiedenartigkeit der Themen selbst – in die gleiche Richtung weisen: Es sind in beiden Fällen Themen, an denen gesellschaftlich derzeit kein ausgeprägtes Interesse besteht. Die religiöse Entwicklung von Jugendlichen stellt in einer sich durch und durch säkularisiert verstehenden Gesellschaft kein relevantes Problem dar (im Unterschied etwa zu Problemen von Politik- und Staatsverdrossenheit, von Rechtsradikalismus oder Arbeitslosigkeit). Und auch „Jugendsexualität“ stellt in einer durch libertäre Auffassungen bestimmten Gesellschaft kein gesellschaftlich bedrängendes Problem dar – im Unterschied zu Epochen, in denen Sexualität im ganzen, insbesondere aber im Hinblick auf Jugend, ein gesellschaftlich heftig diskutiertes Problem darstellte (vgl. z.B. FRANK WEDEKINDS „Frühlingserwachen“ und die daran sich knüpfenden „Skandale“, die wir heute kaum mehr nachvollziehen können).

Die beiden Beispiele zeigen, in wie starkem Maße die Themen und die Konjunkturen der Jugendforschung, gerade weil sie ihre Themen realitäts- und gegenwartsnah behandelt, von den öffentlichen, gesellschaftlichen Thematisierungen abhängig sind: Was relevant ist, wird dadurch weitgehend bestimmt, und die Forschung scheint damit ausgelastet, die gesellschaftlich vorgegebenen Themen zu bearbeiten. Für eine antizyklische Bearbeitung von Themen fehlen weitgehend sowohl Sensibilität als auch Ressourcen (HORNSTEIN 1982).

### 3. *Schlußüberlegungen und Perspektiven*

#### 3.1 *Entwicklungen und Entwicklungsperspektiven der Jugendforschung im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß und ihre sich wandelnden Funktionen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion*

Wenn man die Entwicklung der deutschsprachigen Jugendforschung großräumig überblickt, also etwa die letzten drei Jahrzehnte ins Auge faßt, dann lassen sich einige, wenn auch sehr grob zu benennende, Entwicklungen feststellen.

(1) Die wichtigste – und vielleicht allgemeinste – Entwicklung scheint darin zu liegen, daß die neuen Formen der Jugendforschung sich näher auf ihre Adressaten, die Jugend, einlassen als frühere, gleichsam objektivierende, distanzierende Formen der Jugendforschung. Wenn sich SCHELSKY beispielsweise in der Mitte der fünfziger Jahre daranmacht, am Schreibtisch, aus großer räumlich-lebensweltlicher Distanz zum Objekt seiner Forschung heraus, souverän ein „Bild“ der Nachkriegsjugend, der „Skeptischen Generation“ zu entwickeln, dann unterscheidet sich diese Vorgehensweise grundlegend von der Strategie eines ZINNECKER, der als Prototyp für eine Jugendforschung gelten kann, die sich in ganz anderer Weise auf ihren Gegenstand einläßt, ihn zu Wort kommen läßt (vgl. den „Jugendaufruf“ im Zusammenhang mit der SHELL-Studie 1985!) – und dies hat Konsequenzen: Es wird jetzt sehr viel mehr und anderes ans Licht gebracht – auch zur Schau gestellt, könnte man kritisch sagen –, als dies auf dem Weg über Fragebogen und Meinungsumfragen herkömmlicher Art der Fall war.

(2) Darin ist enthalten, daß im Vergleich zu den klassischen jugendtheoretischen Autoren – angefangen von MANNHEIM (1928), über EISENSTADT (1956) und TENBRUCK (1962) bis zu SCHELSKY (1957), denen es vor allem um jugendliches Verhalten unter gesellschaftstheoretischen Aspekten ging (was bedeutet die Jugend für die Gesellschaft?) – es etwa vom Beginn der achtziger Jahre an stärker um die konkreten jungen Menschen selbst geht, um die Art und Weise, wie sie sich, ihr Leben, ihre Zukunft sehen, wie sie die Welt, die Gesellschaft, in der sie leben, erfahren; es interessieren die Strategien, die sie bei der Bewältigung ihres Lebens entwickeln und anwenden, die Orte, an denen sie sich treffen und an denen sie ihr Leben führen und wo sie in jugendkulturellen Szenen ihre eigenen Lebensformen zu verwirklichen suchen.

Ein besonders illustratives Beispiel für die hier einander gegenübergestellten beiden Typen der Jugendforschung bietet der Vergleich zwischen dem die sechziger Jahre beherrschenden Streit um die Existenz einer eigenen jugendlichen Subkultur bzw. Teilkultur (TENBRUCK 1962) einerseits und den Forschungen zu jugendlichen subkulturellen Lebensformen in den achtziger Jahren andererseits (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL 1982). Der erstgenannte Streit kreist um die Frage, ob es so etwas wie eine eigene jugendliche Subkultur überhaupt gibt, und das wird erforscht durch sorgfältige Vergleiche der Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen mit denen der Erwachsenen. Die Forschungen zu jugendlichen Lebensstilen dagegen, wie sie prototypisch in den SHELL-Jugendstudien durchgeführt wurden und deren Ergebnisse auf Hunderten von Seiten mit Dokumenten aus diesen jugendkulturellen Szenen belegt werden, stellen eine durchaus andere Art des Zugangs zum Thema Jugend dar – und der Unterschied könnte nicht größer sein: Auf der einen Seite wird Jugend mißtrauisch betrachtet im Hinblick darauf, welches Potential an Abweichung sich hier möglicherweise abzeichnet; auf der anderen Seite finden sich emphatisch herausgestellte Einblicke in das volle, unverstellte, *authentische* – ein Schlüsselbegriff der neueren Jugendforschung! – Jugendleben.

(3) Das wird ergänzt durch eine neue Form der Berücksichtigung von Vielfalt und Differenzierung. Die Forschung untersucht mehr als früher Jugendliche in konkreten unterschiedlichen Lebenssituationen, in sozialräumlichen Kontexten, in ihren ganz unterschiedlichen Gruppierungen; das geht bis zu den biographischen Portraits der SHELL-Studien, zu Fall-Untersuchungen, Jugend-Biographien (in frappantem Gegensatz zu den auf Repräsentativität ausgerichteten Panorama-Studien der fünfziger und sechziger Jahre, die es natürlich auch weiterhin gibt, deren Aussagekraft aber zunehmend bezweifelt wird). Damit ist auch methodisch das Vordringen eines neuen, eines qualitativen Paradigmas verbunden: Das intensive qualitative Interview, die Lebensgeschichte wird wichtig. Und nicht zuletzt entdeckt die Jugendforschung die Mädchen neu, wenn es auch zutrifft, daß die Jugendforschung, vor allem hinsichtlich der von ihr praktizierten Interpretationsmuster, nach wie vor männlich geprägt ist.

(4) Zu den allgemeinen Entwicklungen, die sich heute beobachten lassen, gehört auch, daß sich die Jugendforschung zwar sehr viel stärker als früher mit dem Übergang von der Jugendphase zum Erwachsenenleben befaßt (im Konzept der Post-Adoleszenz dafür auch einen eigenen Begriff entwickelt hat), daß sie sich aber sehr viel weniger mit den offensichtlich ins Schwimmen geratenen

Übergängen von der Kindheit zur Jugendphase beschäftigt. Dabei liegt auf der Hand – und wird gelegentlich in Erörterungen zum „Strukturwandel“ der Jugend angesprochen (HORNSTEIN 1985) –, daß der ehemals durch den Eintritt der körperlichen Reifungsvorgänge bezeichnete Einschnitt sich heute erstens verfrüht und zum anderen in vielfältiger Form Ungleichzeitigkeiten Platz gemacht hat.

(5) Schließlich ist es auch neu, daß die Ergebnisse und Befunde der Jugendforschung in den letzten Jahrzehnten in einer spezifischen Weise Stoff für den gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozeß darstellen, wie dies ehemals sicher nicht der Fall war. Jugend wird für so gut wie alles, was gesellschaftlich relevant ist, in Anspruch genommen (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1982).

In diesen Entwicklungen – es liegt auf der Hand – spiegeln sich die einschneidenden Wandlungen, denen die Jugendphase als biographische Station und die soziale Lage der Heranwachsenden im Zusammenhang gesellschaftlicher Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten unterworfen wurde; in gewisser Weise vollziehen sie diese nach. Eine wichtige Rolle spielt hier zunächst das in den Sozialwissenschaften lebhaft diskutierte Konzept der *gesellschaftlichen Individualisierung* (BECK 1986). Diesem Konzept liegt die These zugrunde, daß die Individuen in modernen Gesellschaften sehr viel mehr als früher auf individuelle Entscheidungen in Berufs-, Arbeits- und Lebensplanung angewiesen sind, daß nicht mehr vorgegebene, kollektiv geteilte Festlegungen und Handlungsweisen gelten. Dies wirkt sich auch auf die innere Struktur der Jugendphase aus und führt dort zu einer „Individualisierung“ und „Biographisierung“ der Jugendphase; d. h., an die Stelle vorgegebener Statuspassagen, die ehemals das Jugendalter ausmachten (im Sinne vorgegebener Übergänge vom Elternhaus in eine bestimmte Schule, von dort in einen bestimmten, festgelegten Beruf bzw. eine Arbeit usw.) treten nun vom einzelnen zu leistende und zu verantwortende individuelle Entscheidungen mit allen Risiken, Unsicherheiten, Selbstzuschreibungen (FUCHS 1983).

Ein anderer wichtiger Topos betrifft den Zusammenhang von gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen und der damit verknüpften Pluralisierung jugendlicher Lebensstile; hier wird ein Konnex behauptet zwischen der offensichtlich immer weiter fortschreitenden Ausdifferenzierung der einzelnen gesellschaftlichen Bereiche (also Wirtschaft, Politik, Bildung, Kultur usw.) und der gleichzeitigen Herausarbeitung ihrer spezifischen Merkmale und der Notwendigkeit für das Individuum, im Prozeß des Erwachsenwerdens je auf die Unterschiedlichkeit der einzelnen Bereiche bezogene Verhaltensweisen auszubilden. Es kann deshalb, in dieser Perspektive, keinen einheitlichen Verhaltenstypus Jugend mehr geben (auch dies eine neue Situation im Vergleich zu früheren Epochen, wo es immer um Generationenbilder von Jugend ging!), sondern nur noch bereichsbezogene Verhaltensstile (OLK 1985).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird deutlich, was sich als These bzw. *Fazit* formulieren läßt: Die hier grob skizzierte Abfolge ist nicht zufällig, sondern sie spiegelt den historischen Gestaltwandel der Vergesellschaftungsform der Jugend und der Erziehung und den Wandel in der Problemstruktur des Aufwachsens. In den jeweiligen Fragestellungen und Thematisierungen des „Gegenstandes“ Jugend zeigen sich auch jeweils neue Aspekte der pädagogi-

schen Fragestellung, und jede Form der Thematisierung der Jugend enthält in sich eine spezifische Herausforderung für die Pädagogik: Die *klassischen jugendsoziologischen Ansätze* konfrontieren die Pädagogik mit der Frage nach ihrem Verständnis der jeweiligen Generation, nach der Brauchbarkeit des Generationenkonzepts für die Formulierung der pädagogischen Aufgaben (HORNSTEIN/LÜDERS 1985); die Diskussion zum *Strukturwandel der Jugendphase* fordert die Pädagogik auf, ihre latenten Vorstellungen von der Aufgabenstellung der Jugendphase, von den Strukturen der damit verknüpften Aufgaben zu überprüfen; Forschungen zu *Jugendkulturen und jugendlichen Lebensstilen* provozieren die Frage, ob und in welcher Form Schule und Jugendarbeit auf diese Ausdrucksformen jugendlichen Lebens eingehen sollen, um damit näher an die Jugendlichen heranzukommen – oder aber ob sie demgegenüber ihre Eigenart betonen und geltend machen sollen; *sozialgeschichtliche Untersuchungen* zum Aufwachsen der Jugend in unterschiedlichen historischen Konstellationen schließlich eröffnen der pädagogischen Reflexion Einsicht in die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen, der gesellschaftlichen Rolle und Organisation der Jugend und der damit in Zusammenhang stehenden Frage nach der Rolle und Funktion der Erziehung.

Eine andere wichtige Frage, die sich ebenfalls am ehesten einer historischen Betrachtung in ihren vielfältigen Facetten erschließt, ist die Frage, in welchen „Beziehungen“ erziehungswissenschaftliches Denken in seiner jeweiligen Struktur zu dem in der Jugendforschung behandelten Gegenstand Jugend steht. Es ist naheliegend, von der Vermutung auszugehen, daß sich aus unterschiedlichen „Gestalten“ der Erziehungswissenschaft je unterschiedliche Konstellationen des Verhältnisses zum Thema Jugend ergeben – und damit auch unterschiedliche Formen der Nachfrage nach Jugendforschung. Anders ausgedrückt: Das Thema Jugend hat in verschiedenen Stadien der erziehungswissenschaftlichen Reflexion einen je anderen Stellenwert, wird unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Die Erziehungswissenschaft – allgemeiner: das Nachdenken über Erziehung – hat zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus unterschiedlichen Gründen ein jeweils eigenes und anderes Interesse an den Fragestellungen, Sichtweisen und Erkenntnissen der Jugendforschung (TENORTH 1992).

In einer groben Skizze läßt sich sagen, daß mit ROUSSEAU die pädagogische Reflexion eine Form annimmt, die sich ganz auf das Kind, den Jugendlichen als Adressaten der Erziehung richtet. Die Kenntnis der Entwicklungsgesetzlichkeiten des Heranwachsenden, dessen, was von ihm ausgeht, ist der eigentliche Bezugspunkt pädagogischen Denkens (HORNSTEIN 1965). Ein weiterer historischer Bezugspunkt könnte die von der Jugendbewegung beeinflusste pädagogische Reformbewegung und die daraus resultierende geisteswissenschaftliche Pädagogik sein. Endprodukt dieser Entwicklung ist die „Psychologie des Jugendalters“ von SPRANGER (1924) und die darin enthaltene Konzeption einer auf die Entfaltungsmöglichkeiten und -gesetzmäßigkeiten des Jugendlichen gerichteten humanistischen Erziehung.

Die heutige Situation schließlich ist bestimmt durch mindestens zwei Sachverhalte: *zum einen* durch die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der einzelnen Zweige der Erziehungswissenschaft. Sie stellt sich heute in Teildisziplinen dar, die wenig miteinander zu tun haben und wenig Bezug aufeinander nehmen. Das gilt auch für die Stellung und den „Ort“ der pädagogischen Jugendfor-



schung; sie stellt einen verselbständigten Zweig der Erziehungswissenschaft dar, ist als solcher anerkannt, aber es gibt keinen systematischen, aus der Logik der Allgemeinen Pädagogik resultierenden Ort und damit Stellenwert für sie (BENNER 1987). Die ehemals als „Allgemeine Pädagogik“ firmierende Form der Entwicklung eines allgemeinen pädagogischen Gedankengangs scheint heute kaum in der Lage, diese Funktion eines einigenden Bandes zu übernehmen. *Zum anderen* ist die heutige Situation bestimmt – und dies betrifft vor allem die Ausbildungs- und Studiensituation – durch die sehr starke Orientierung an den Institutionen der Praxis und den dort sich stellenden Aufgaben, die die Erziehungswissenschaft als Ausbildungswissenschaft weitgehend bestimmt. Dies führt zu dem am Beginn dieser Überlegungen konstatierten Sachverhalt, daß nämlich Jugendtheorie vom Konzept der meisten Ausbildungsgänge her unberücksichtigt bleibt. Institutionenorientierung drängt die Aufmerksamkeit auf die „Adressaten“ der pädagogischen Bemühungen zurück. Im Vordergrund stehen die Fächer und Lernaufgaben der Schule, die Verfahren und Methoden der Jugendarbeit und weniger die Vermittlung von Zugängen zu den Problemen und Bedürfnissen der Adressaten der pädagogischen Bemühungen.

### 3.2 Die Rolle der Pädagogik bei der Konstituierung und Modellierung der Jugendphase

Jugend in ihren konkreten Erscheinungsformen und Verhaltensweisen ist, zunächst vor allem Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen und Verhältnisse; sie ist aber immer wieder *auch* – wenngleich in historisch sich wandelnden Formen und in unterschiedlicher Intensität – Produkt ihrer eigenen Geschichte. Jugend *hat* nicht nur ihre Geschichte, sondern sie *macht* sie auch (GILLIS 1980). In allen diesen Prozessen der Konstituierung und Modellierung der historischen Erscheinungsformen der Jugend spielt aber auch die Pädagogik eine Rolle. Aber selbstverständlich ist das, was die Pädagogik für die Konstituierung, gesellschaftliche Organisation und Behandlung der Jugend beiträgt, in höchstem Maße selbst geschichtlich bedingt, sieht von Epoche zu Epoche anders aus, enthält jeweils zeitgebundene Momente, Strategien, ist in unterschiedlicher Weise in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext eingebunden. Immer aber zielt Pädagogik auf Gestaltung und Modellierung der Jugendphase, auf das, was bezüglich Jugend sein *soll*, entwickelt Bilder von einem wünschenswerten Zustand der Jugend und von ihrem Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung; mit anderen Worten: Pädagogik ist an der Produktion von Jugend beteiligt,

- indem sie, vor allem in der Neuzeit, beginnend mit Rousseau, *Jugendbilder* erzeugt und als Leitbilder pädagogischen Handelns vorstellt (z. B. den „Jüngling“; s. HORNSTEIN 1965);
- indem sie Jugend-*Institutionen* begründet, legitimiert, mit pädagogischem Inhalt füllt (s. dazu SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“ [1924] als Legitimation des humanistischen Gymnasiums);
- indem sie *Normen* dessen, was „jugendgemäß“ ist, entwickelt, geltend macht, durchzusetzen versucht (s. dazu die Auseinandersetzung zwischen SCHELSKY und FLITNER zur Frage, was „jugendgemäß“ ist; FLITNER 1963);

- indem sie – in verschiedenen Formen – als *pädagogische* Jugendforschung Erkenntnisse über Jugend zu gewinnen sucht, die pädagogisches Handeln zu begründen und zu unterstützen geeignet sind.

In allen diesen Formen wirkt Pädagogik mit am Prozeß der gesellschaftlichen Organisation der Jugend im 20. Jahrhundert, und sie übt darin bestimmte gesellschaftlich relevante Funktionen aus: Ihr Beitrag läßt sich immer danach befragen, *welchen* gesellschaftlich-politischen, ökonomischen Interessen welcher Gruppen die Pädagogik jeweils dient, wessen „Aufträge“ sie ausführt; befragen läßt sie sich auch hinsichtlich ihrer Funktion für die Entstehung und Aufrechterhaltung des *Mythos Jugend*; schließlich läßt sich fragen, welche *spezifischen*, also pädagogikeigenen Impulse bezüglich Jugend zum jeweiligen historischen Zeitpunkt in die gesellschaftliche Diskussion und Praxis gebracht werden.

### 3.2.1 Jünglingspädagogik – Lehrlingspädagogik – Jugendlichenpädagogik

Für die Zeit um 1900 läßt sich erstens festzustellen, daß zu diesem Zeitpunkt die bis dahin das Feld beherrschende Jünglings-Pädagogik ergänzt bzw. auch abgelöst wird durch eine jugendfürsorgerische Konzeption des *Jugendlichen*, die ihn als gefährdet, als des Schutzes und der Hilfe bedürftig erkennt und entsprechende fürsorgerische, beschützende, kontrollierende Maßnahmen entwirft (ROTH 1983). PEUKERT (1984) hat in entsprechenden Untersuchungen diese Prozesse aufgezeigt.

Zweitens kann man feststellen, daß es eine auf den *Lehrling* gerichtete Bestrebung gibt, diesen als positives Bild gegenüber dem als verroht, gefährdet, abweichend definierten Jugendlichen positiv zu stilisieren und zu modellieren. Im Zusammenhang damit steht, wie STRATMANN (1992) gezeigt hat, die Entwicklung der Berufsschule und der Berufsbildung als Mittel der politischen Disziplinierung und Stabilisierung sozialer Ordnung gegen die heraufkommende Industriegesellschaft! Die geforderte Entwicklung der Berufsschule soll nicht nur der Verbesserung der Berufsausbildung dienen, sondern vor allem der Erzeugung staatsloyaler Gesinnung und der Erhaltung der tradierten Ordnung – ein Beispiel auch dafür, daß es Situationen gibt, in denen Probleme als „Jugendproblem“ definiert werden, die sich in Wirklichkeit aus Diskrepanzen und Widersprüchen des Modernisierungsprozesses ergeben. Sie werden zu „Jugend“-Problemen umdefiniert, dadurch zu Disziplinproblemen umformuliert und so einer pädagogischen Bearbeitung zugänglich gemacht.

### 3.2.2 Jugendbewegung – Pädagogische Reformbewegung – Pädagogische Praxis

Die Pädagogische Reformbewegung bringt – von der Jugendbewegung beschwingt und animiert – ein neues Verständnis der Jugend hervor. In diesem neuen Jugendbild spielen Momente wie Selbstbestimmung, Kreativität, Gemeinschaftsgefühl, Enthusiasmus eine große Rolle. Dieses neue Jugendbild beeinflusst sowohl die pädagogische Theorie (W. FLITNER, H. NOHL, E. SPRANGER)

als auch die pädagogische Praxis. Vor allem auf dem Weg über SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“ (1924) nimmt diese Konzeption des Jünglingsalters ihren Weg in die Praxis. Sie wird entwickelt vor dem Hintergrund der Jugendbewegung, der Romantik und des von ihr und der Jugendbewegung entwickelten Jugendbildes. Indem auf der Grundlage einer „verstehenden Psychologie“ die psychosozialen Reife- und Entwicklungsprozesse der Jugendphase dargestellt werden, ist auch zugleich die „Pädagogik“ mitgeliefert, denn deren Handlungsmaximen ergeben sich aus dem verstehenden Nachvollziehen der Reifeprozesse, ja sind damit identisch. So entwickelt sich unter weitgehender Ausblendung der proletarischen und kleinbürgerlichen Jugend eine klar modellierte, auf die Jünglingskonzeption bezogene Vorstellung von der Jugendphase. Sie ist seit ROUSSEAU bestimmt durch den Gedanken des „Schonraums“, der gleichsam einen „Schein“ der Freiheit vermittelt, durch den Gedanken des Freiraums, in dem Jugendliche die Rebellion gegen Autoritäten proben können; dieser Freiraum bietet die Möglichkeit für aggressive Entladung und idealistische Schwärmerei, und diese Konzeption bietet schließlich auch die Begründung dafür, daß die Beteiligung der Heranwachsenden an Kultur und Politik vom Grad der Reife abhängt, der in den Entwicklungsprozessen des Jugendalters erworben wird.

In einer rückblendend-kritischen Sicht läßt sich dann gerade an diesem Beispiel eine wichtige Funktion derartiger pädagogischer Konzepte beobachten; sie bleiben voll im Mythos Jugend befangen, d.h. durchschauen nicht, daß diese Form der gesellschaftlichen Konstruktion der Jugend vor allem Ausfluß ihrer Überbürdung mit den nicht gelösten Problemen der Vätergeneration war (v. BÜHLER 1990; DUDEK 1990).

### 3.2.3 *Jugendpädagogik im Zeitalter von (sozialwissenschaftlicher) Jugendforschung*

Die dritte Illustration zur Frage der Rolle der Pädagogik für die Modellierung der Jugendphase bezieht sich auf die gegenwärtige Situation. Sie ist dadurch charakterisiert, daß gegenwärtig, im Zeitalter einer die öffentliche Meinungsbildung stark beeinflussenden – vor allem soziologischen – Jugendforschung, pädagogisches Argumentieren in bezug auf Jugend vorwiegend in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und Sichtweisen dieser Forschung erfolgt (s. dazu im gleichen Sinn TENORTH 1992). Als prototypisch für diese Konstellation kann die Auseinandersetzung A. FLITNERS, des Pädagogen, mit seinem Kontrahenten H. SCHELSKY, dem Soziologen, über SCHELSKYS Buch „Die skeptische Generation“ (1957) angesehen werden. FLITNER antwortet darauf mit einer kritischen Darstellung der „Soziologischen Jugendforschung“ (FLITNER 1963). Im Mittelpunkt der Kontroverse steht der Streit über das Jugendgemäße. FLITNER besteht gegen SCHELSKY auf Sinnhaftigkeit, Berechtigung und empirischer Vorfindbarkeit eines jugendgemäßen und jugendspezifischen „Schonraums“ (was SCHELSKY als ideologisch und historisch-gesellschaftlich überholt ablehnt). Zentrale Kategorien einer pädagogischen Jugendtheorie wie „Jugendraum“ (aber auch „Jugendbildung“) werden in Auseinandersetzung mit der soziologischen Darstellung erörtert. Mit dieser Kontroverse ist ein Muster

für die Art entstanden, in der „Pädagogik“ sich in den letzten Jahrzehnten auf Jugend bezieht.

Eine später auftretende Variante dieses Musters besteht in der Begründung und Etablierung einer *pädagogischen* Jugendforschung, die sich explizit als pädagogische versteht und sich von einer allgemein sozialwissenschaftlichen abgrenzt. Ein Beispiel dafür bildet die Begründung und Etablierung des DFG-Schwerpunkt-Programms „Pädagogische Jugendforschung“ zu Beginn der 80er Jahre (Darstellung und Bilanzierung dieses Programms bei HORNSTEIN 1989 a). Die Abgrenzung erfolgt gegenüber einer Sichtweise, die primär nach der gesellschaftlichen Funktion der Sozialisationsform Jugend fragt, die gleichsam von „außen“ auf die Jugend und ihren gesellschaftlichen Ort blickt und die die Jugend lediglich als notwendiges Resultat der Modernisierung betrachtet.

Statt dessen werden als charakteristisch für ein *pädagogisches* Forschungsprogramm angesehen: die Beachtung der Problemsicht und Deutungsmuster der Jugendlichen selbst; die Bezugnahme auf Probleme des pädagogischen Handelns sowie die Beachtung der Verständigungsprobleme zwischen den Generationen. Die *pädagogische* Sichtweise fragt also nicht primär nach der gesellschaftlichen Funktion der Sozialisationsform Jugend, nach ihrem notwendigen Gestaltwandel als Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, sondern sie fragt vor allem nach dem emanzipativen Gehalt und den emanzipativen Möglichkeiten der historisch sich wandelnden Formen von Jugend im geschichtlichen Entwicklungsprozeß (HORNSTEIN 1989 a).

Diese Sichtweise setzt allerdings die Einsicht in das „Doppelgesicht“ der Moderne voraus, die sowohl technologische Modernisierung darstellt – und dafür Jugend in einer bestimmten Weise in Anspruch nimmt! – als auch einen Prozeß sozialer Emanzipation – in dem Jugend dann auch in einer anderen Sichtweise erscheint. In diesem letzteren Zusammenhang erscheint Jugend als Teil eines historischen Emanzipationsprozesses, wie er sich in den sozialen Kämpfen und sozialen Bewegungen – gegenwärtig in den „neuen sozialen Bewegungen“ (BRAND 1982) – niederschlägt. Auch das wäre eine Perspektive für die Darstellung der Geschichte der Jugend im 20. Jahrhundert: zu zeigen, wie sich in den historisch sich wandelnden Formen des Jugendlebens Chancen und Risiken, Einschränkungen und Möglichkeiten von Emanzipation und Selbstbestimmung eröffnen. Wenn in der gegenwärtigen Jugendforschung Konzepte wie Biographie, Lebenslauf, Lebenswelt, Subjekt eine Rolle spielen, dann läßt sich dieser Sachverhalt einer solchen auf Emanzipation und Autonomisierung gerichteten Perspektive zuordnen.

### 3.3 Wozu Jugendforschung – heute?

Abschließend soll die eingangs formulierte Frage nach dem Nutzen der Jugendforschung für die Pädagogik, und zwar sowohl für die Praxis als auch für die erziehungswissenschaftliche Reflexion, noch einmal aufgegriffen werden. Dies soll unter zwei Gesichtspunkten geschehen: (1) im Zusammenhang mit der Diskussion zum „Ende der Jugend“ (v. TROTHA) und zum „Ende der Erziehung“ (GIESECKE); (2) hinsichtlich der Funktion, die die Jugendforschung für die erziehungswissenschaftliche Reflexion haben kann.

### 3.3.1 „Ende der Jugend“? – „Ende der Erziehung“?

Die Diskussion zum erstgenannten Punkt verfolgt die These, daß die gesellschaftliche Organisationsform der Sozialisation, die wir mit dem Wort „Jugend“ bezeichnen und die mit dem Beginn der Industrialisierung aus gesellschaftlichen Notwendigkeiten „erfunden“ wurde, heute an ihr Ende gekommen sei. Entscheidend sei dafür, daß die zentralen gesellschaftlichen Voraussetzungen für Jugend heute nicht mehr vorhanden seien: Das betrifft im wesentlichen die Forderung und Programmatik einer von Sexualität ferngehaltenen Jugend, ferner den Wegfall des Unterschieds zwischen vorbereitendem Lernen als Merkmal des Jugendstatus und der Lebensform des Erwachsenen (die im Zeitalter lebenslangen Lernens obsolet geworden sei) und schließlich die Tatsache, daß die Aussperrung der Jugend aus politischer Mitsprache durch die Mitbestimmungs- und Beteiligungsansprüche der Jugend hinfällig geworden sei (v. TROTHA 1982). Wenn es aber keine Jugend mehr gäbe, dann bräuchte es auch keine Jugendforschung, zumindest nicht im herkömmlichen Sinn des Wortes, mehr zu geben, und es ist durchaus konsequent im Sinne dieser Argumentation, wenn RUTSCHKY (1985) die Entbehrlichkeit, ja sogar die Schädlichkeit einer Jugendforschung behauptet, die unter diesen Umständen keine andere Funktion mehr habe, als die Kontrolle der Jugend, wie sie durch die Institutionen des Bildungs- und Ausbildungswesens schon genügend wahrgenommen werde, unnötiger- und schädlicherweise noch zu verstärken.

Gegenüber derartigen Sichtweisen und den damit verknüpften Folgerungen ist allerdings als erstes die Tatsache ins Feld zu führen, daß es noch keine historische Epoche gegeben hat, in der „gesellschaftlich“, also von dem her, was in Institutionen, Regelungen, Strukturen usw. geltend gemacht wurde, so stark die Kategorie Jugend in Anspruch genommen wurde wie heute. Noch nie sind so viele Heranwachsende für so lange Zeit in Institutionen vorbereitenden Lernens zusammengeführt und für so lange Zeit aus der Erwachsenengesellschaft ausgegrenzt worden, wie dies gegenwärtig der Fall ist. Das gesellschaftliche Programm Jugend, das sich auf die Formel „Integration durch Separation“ bringen läßt, ist also noch nie in so starkem Maße gesellschaftlich und politisch geltend gemacht worden. Allerdings gab es auch noch nie eine so starke Diskrepanz zwischen dem, was man in diesem Sinne das gesellschaftliche Programm „Jugend“ nennen könnte und von dem sich Politik und gesellschaftliche Institutionen weiterhin leiten lassen, und der Selbstdefinition und Lebenswelt der Jugendlichen. Jugend als Lebensform ist also heute vor allem durch das Moment grundlegender Widersprüchlichkeiten bestimmt, und diese stellen die primäre Aufgabe der Jugendforschung dar. Sie lassen sich, knapp skizziert, auf folgenden Ebenen beschreiben:

(1) Auf der Ebene rechtlicher Definitionen und Festlegungen entsteht ein Widerspruch dadurch, daß die rechtliche Ausgestaltung des Jugendstatus in Gesetzen und Regelungen der verschiedensten Art nur teilweise der gesellschaftlichen Ausweitung und fortschreitenden Verlängerung des Jugendstatus durch verlängerte Ausbildung parallel läuft, und zwar nur insofern, als die faktische Ausgliederung der Heranwachsenden aus der Erwachsenenwelt zum Zwecke vorbereitenden Lernens und zum Schutze vor der Ausbeutung der jugendlichen

Arbeitskraft zunächst für lange Zeit mit Prozessen der rechtlichen Sicherstellung dieses Jugendraums synchronisiert ist. Das Alter für den Berufseintritt wird heraufgesetzt, die Vollzeitschulpflicht wird verlängert. Aber dann setzt eine gegenläufige Bewegung ein: Spätestens seit der Mitte der siebziger Jahre gibt es eine allmähliche Rückwärtsbewegung, indem z. B. die Volljährigkeitsgrenze von 21 auf 18 Jahre herabgesetzt worden ist. Auf eine verkürzte Formel gebracht, heißt dies, daß zumindest tendenziell rechtlich kulturelle Selbständigkeit und Erwachsenenheit einer mit der Ausdehnung der Ausbildungsgänge einhergehenden verlängerten ökonomischen Abhängigkeit kontrastreich und widerspruchsvoll gegenübersteht.

(2) Die Widersprüchlichkeit der Jugendsituation zeigt sich aber auch – und hier mit besonderer Dramatik und Brisanz – auf einer qualitativen Ebene: Jugend ist traditionell inhaltlich bestimmt durch die Momente der Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen, durch Bedürfnisaufschub im Hinblick auf spätere, aber jetzt schon einigermaßen als sicher feststehende Gratifikationen. Von daher erhalten auch die Jugend-Institutionen traditionellerweise ihren Sinn; sie verkörpern in ihrem vorbereitenden Charakter ein Versprechen für die Zukunft (wenn du dich jetzt anstrengst, wirst du in der Zukunft dafür belohnt werden). Dieser innere Sinn des Jugendalters ist heute weitgehend fragwürdig geworden. In der betonten Gegenwartsorientierung, die dem Prinzip „Leben ist jetzt!“ folgt, in der immer weiter ins Unsichtbare entschwindenden Erwachsenenwelt und im Zweifel daran, ob die Merkmale des Erwachsenenlebens wirklich so erstrebenswert seien – in all dem deutet sich an, daß der Mechanismus, der die Voraussetzung für die klassische Form von Jugend darstellt, nicht mehr ohne weiteres funktioniert. Dies bedeutet, daß einer gesellschaftlich erzwungenen formalen Ausweitung der Jugendphase eine innere Aushöhlung, ja Zerstörung des Gehalts, des Sinns des Jugendalters korrespondiert; und zwar vor allem deshalb, weil die Zukunftsbezogenheit dieses Konzepts in der Erfahrung vieler Jugendlicher fragwürdig geworden ist.

(3) Schließlich lassen sich Widersprüchlichkeiten auch noch auf einer dritten Ebene konstatieren. Sie haben damit zu tun, daß die Jugendphase heute in starkem Maße mit der Ambivalenz der Individualisierungserfahrungen (BECK 1986) belastet ist. Auf der einen Seite stellt Individualisierung unter modernen Bedingungen ein wesentliches Moment der Jugendphase dar: Das Jugendalter ist die Lebensphase, in der der Jugendliche seinen Lebensentwurf selbst erarbeiten, sein Leben in die eigene Regie nehmen muß. Statt gesellschaftlich vorgegebener Muster des Lebensablaufs geht es um die individuelle Gestaltung der Biographie. Diese Situation enthält einerseits den Imperativ zur Selbstgestaltung, zur Verwirklichung eines Stücks eigenen Lebens, enthält auch das Versprechen auf Selbstbestimmung und Autonomie. Auf der anderen Seite stößt diese Ambition an vielerlei Grenzen. Die gleiche Gesellschaft, von der der Druck auf Individualisierung ausgeht, raubt dem Individuum in starkem Maße die Voraussetzungen soziokultureller Art, die für die Ausbildung und Realisierung einer individuellen Lebensplanung notwendig wären. Grenzen liegen auch in den fehlenden, geminderten oder ungesicherten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, ferner in den objektiven Lebensbedingungen, denen sich Heranwachsende ausgesetzt sehen, aber auch in den Grenzen der subjektiven Gestaltungsmöglichkeiten und Spiel-

räume, wie sie als Ergebnis der familialen Sozialisation in die Jugendphase mitgebracht werden (BILDEN/DIEZINGER 1984).

Diese grobe Skizze zeigt, daß gegenwärtig keinesfalls vom „Verschwinden“ oder vom „Ende“ der Jugend die Rede sein kann, sondern vielmehr von einer besonders konflikthaft und widerspruchsvoll strukturierten Jugendphase. Die damit verknüpften Konfliktkonstellationen, die demgegenüber von den Jugendlichen in Anschlag gebrachten Strategien der Bewältigung und des Umgangs mit diesen Strukturen, die „Wege“ und „Auswege“, die Jugendliche angesichts dieser Situation wählen – all dies zu untersuchen erscheint als wichtige Aufgabe der Jugendforschung.

### 3.3.2 *Die Funktion der Jugendforschung für die erziehungswissenschaftliche Reflexion*

Erziehungswissenschaftliche Reflexion, die sich mittels der Ergebnisse der Jugendforschung auf ihren „Gegenstand“: die heranwachsende Generation, deren Lage und Befindlichkeit, bezieht, kommt so in einer spezifischen Weise in Verbindung zur konkreten geschichtlichen Situation, in der Erziehung stattfindet. Zugleich ergibt sich aus dieser Bezugnahme auch Substanz und Inhalt für die Reflexion ihrer gesellschaftlichen Funktion; und dies vor allem dadurch, daß die Rolle der Jugend im Prozeß kultureller Transformation – und an diesem wirkt die Erziehung mit – in den Gesichtskreis der Aufmerksamkeit gerät.

(1) In den Befunden der Jugendforschung, soweit sie empirische Daten über Befindlichkeit, Probleme, Orientierungsmuster, Sichtweisen und Erwartungen der nachwachsenden Generation zum Gegenstand haben, liegt für die erziehungswissenschaftliche Reflexion ein über die individuellen Erfahrungen von einzelnen Praktikern hinausgehendes „Material“ vor, das in der reflektierten Verarbeitung dem Praktiker einen Rahmen anbietet, in dem und angesichts dessen er seine eigenen Erfahrungen und Beobachtungen relativieren, einordnen und verorten kann. Wissen dieser Art vermag insofern auch zur Entlastung von der Tendenz zur Selbstzuschreibung in dem Sinne beizutragen, als beispielsweise Forschungsergebnisse zur Verbreitung jugendspezifischer und zeitspezifischer Verhaltensweisen bei den Jugendlichen die Erfahrungen des Scheiterns oder auch schon Schwierigkeiten im Umgang mit den Jugendlichen verstehbarer machen, ohne die Gründe für das Scheitern ausschließlich bei sich selbst zu suchen.

(2) Dieser Nutzen der Jugendforschung für die Praxis ist um so größer, je mehr die Befunde der Jugendforschung verknüpft sind mit theoretischen Perspektiven, die den Zusammenhang von Jugendphänomenen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen verdeutlichen. Jugendtheorie vermittelt Einblick in die Zusammenhänge dieser Art und erlaubt so auch die Einordnung des eigenen pädagogischen Handelns in diesen Kontext. Dies bezieht sich vor allem auf die Frage, in welcher Form die Auseinandersetzung der nachwachsenden Generation mit der überlieferten Kultur und der darin stattfindende Transformationsprozeß den gesellschaftlich-kulturellen Prozeß verändert und mitgestaltet (ERDHEIM 1984). Damit wird das pädagogische Handeln in einen kulturellen Zusammenhang gestellt.

(3) Die systematische, also nicht nur beiläufig illustrierende Einbeziehung des Blicks auf die Adressaten der pädagogischen Bemühungen, wie sie mit Hilfe der Jugendforschung möglich ist, rücken auch Rolle und Selbstverständnis des Erziehers – ob in der Schule oder in außerschulischen pädagogischen Feldern – in ein neues Licht, ja vor allem: zwingt zu einer Überprüfung gängiger Vorstellungen von Rolle und Aufgabenstellung des Erziehers. Aus der genaueren Kenntnis der Befindlichkeit der Heranwachsenden, aus der Kenntnis der Aufgaben- und Problemstruktur der Jugendphase in ihrem geschichtlichen Wandel ergeben sich auch die Bedürfnisse und Erwartungen der Heranwachsenden in bezug auf das, was Lehrer und Erzieher verkörpern. Für die Gegenwart z. B. wird deutlich, daß von der Erwartungs- und Bedürfnisstruktur der Heranwachsenden her heute sehr viel mehr „Zeitgenossenschaft“ und nicht nur reines Expertentum gefragt ist, Lehrer also, die sich nicht hinter ihrem Fachwissen verstecken, sondern die im pädagogischen Kommunikationsprozeß zu erkennen geben, daß sie angesichts der geschichtlichen Situation in die gleichen Probleme verwickelt sind wie die Heranwachsenden.

Pädagogisches Handeln, ob in der Schule oder in anderen pädagogischen Feldern, geschieht heute unter Bedingungen, die gelegentlich auf den zusammenfassenden Begriff der „sekundären Modernisierung“ gebracht werden. Gemeint ist damit, daß die Moderne sich selbst zum Gegenstand und „Problem“ geworden ist und diese Problematisierung sich auch in einer überbordenden sozialwissenschaftlichen Produktion zur Gegenwartsanalyse, ihren Problemen usw. niederschlägt. Kaum irgendwo ist die Realität als solche zugänglich und erfahrbar, sondern stets erscheint sie im Spiegel medialer Vermittlung. In dem Bereich, um den es hier geht, zeigt sich dieses Phänomen darin, daß die Allgegenwart publizistisch verbreiteter Jugendbilder, wie sie sich aus den unzähligen Jugendstudien ergeben, unvermeidlich auch die Wahrnehmung der leibhaftig Heranwachsenden mitbestimmt. Daraus ergibt sich die Aufgabe für die erzieherisch Tätigen, sich gegen die unkritische Übernahme der medial vermittelten Jugendbilder *qua* öffentlich gemachter Jugendforschung zur Wehr zu setzen. Der Erwerb der Fähigkeit, Reichweite, Möglichkeiten und Grenzen der Jugendforschung in ihren vielfältigen Facetten zu beurteilen, gehört daher zu den grundlegenden Kompetenzen pädagogischer Professionalität heute.

#### 4. Literatur

- ALLERBECK, K./HOAG, W.: Jugend ohne Zukunft! Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven. München 1985.
- BAACKE, D.: Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: KRÜGER 1992, S. 135–157.
- BAACKE, D.: Jugend und Jugendkulturen. Weinheim 1987.
- BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Pädagogik-Studium. Weinheim/Basel 1993.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- BECKER, H., u. a.: Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 499–519.
- BEHNKEN, I., u. a.: Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim/München 1991.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- BILDEN, H./DIEZINGER, A.: Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 191–207.



- BILDEN, H./DIEZINGER, A.: Historische Konstitution und besondere Gestalt weiblicher Jugend – Mädchen im Blick der Jugendforschung. In: KRÜGER 1992, S. 201–222.
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R.: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim/München 1990.
- BÖHNISCH, L.: „Milieubildung“ – Umrisse eines neuen Paradigmas sozialpädagogischer Jugendforschung in Ostdeutschland – Ein Werkstattbericht. Unveröff. Manuskript, Dresden 1993.
- BOIS-REYMOND, M. DU/OECHSLE, M. (Hrsg.): Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. Opladen 1990.
- BRAND, K.-W.: Neue soziale Bewegungen. Entstehung, Funktion und Perspektive neuer Protestpotentiale. Eine Zwischenbilanz. Opladen 1982.
- BREYVOGEL, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen 1989.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- BÜHLER, J.-CH. V.: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990.
- BRUNNER, C.F.: Mädchenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Literaturdokumentation. München 1991.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.): Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. 6. Jugendbericht. Bundestagsdrucksache 19/1007. Bonn 1984.
- DEUTSCHER WERKBUND E.V. und WÜRTTEMBERGISCHER KUNSTVEREIN STUTTGART (Hrsg.): Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt/Neuwied 1986.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Die neue Jugenddebatte. Was gespielt wird und um was es geht: Schauplätze und Hintergründe. München 1982.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik. 1945 bis heute. München 1985.
- DUDEK, P.: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen 1990.
- EISENSTADT, S.N.: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur (1956). München 1966.
- ERDHEIM, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt a. M. 1984.
- FEIGE, A.: Jugend und Religion. In: Krüger 1992, S. 543–558.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.
- FLITNER, A.: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Heidelberg 1963.
- FOGT, H.: Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell. Opladen 1982.
- FUCHS, W.: Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: Soziale Welt 34 (1983), S. 341–371.
- GESTRICH, A.: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs 1800–1920. Göttingen 1986.
- GILLIS, J.R.: Geschichte der Jugend. Weinheim/Basel 1980.
- HENNIG, W./FRIEDRICH, W. (Hrsg.): Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende. Weinheim/München 1991.
- HERRMANN, U.: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. HURRELMANN/D. Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 227–252.
- Herrmann, U.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991.
- HILLE, B./JAIDE, W.: DDR-Jugend. Politisches Bewußtsein und Lebensalltag. Opladen 1990.
- HORNSTEIN, W.: Vom „jungen Herrn“ zum „hoffnungsvollen Jüngling“. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Heidelberg 1965.
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln. In: Beilage zur Wochenzeitung „das parlament“ 1982, B 3, S. 3–33.
- HORNSTEIN, W.: Jugend 1985 – Strukturwandel, neues Selbstverständnis und neue Problemlagen. In: Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung 18 (1985), S. 157–166.
- HORNSTEIN, W.: Ein halbes Jahrzehnt „Pädagogische Jugendforschung“ – Überlegungen am Ende eines Forschungsprogramms. In: W. BREYVOGEL (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen 1989, S. 227–257 (a).

- HORNSTEIN, W.: Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Ästhetisierung und neuen Formen politischer Thematisierung der Jugend. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 107–125 (b).
- HORNSTEIN, W.: Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart 1990.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, CH.: Das Problem der Generationen in der Jugendforschung heute. Anmerkungen aus pädagogischer Sicht. In: Bildung und Erziehung 38 (1985), S. 213–230.
- HÜBNER-FUNK, S./MÜLLER, H./GAISER, W.: Sozialisation und Umwelt. Berufliche Orientierungen und Gesellungsformen von Hauptschülern im sozialökologischen Kontext. München 1983.
- JAIDE, W.: Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Zur Geschichte der Jugend in Deutschland 1871–1985. Opladen 1988.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Bd. 1. Opladen 1982.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. 5 Bde. Leverkusen 1985.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 4 Bde. Opladen 1992.
- KEMPF, R.: Das Leben der jungen Fabrikmädchen in München. Leipzig 1911.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1–29.
- KOMMISSION 6. JUGENDBERICHT (Hrsg.): Reihe: Alltag und Biographie von Mädchen. Opladen 1984ff.
- KRÜGER, H.H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen <sup>2</sup>1992.
- LÜDERS, CH.: Jugendtheorie zwischen Banalität und Sinnstiftung. Über Modi des Umgangs mit jugendtheoretischem Wissen in Politik und Jugendarbeit. In: H. DRERUP/F. TERHART (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990, S. 201–225.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresheft für Soziologie 7, Heft 2/3 (1928), S. 157–185 und S. 309–330; wieder abgedruckt in: K. MANNHEIM: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied 1964, S. 509–565.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Jugend in der modernen Gesellschaft. In: Diagnosis of Our Time. London 1949; dt.: Zürich 1951, S. 50–79.
- MARKEFKA, M./NAVE-HERZ, R. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. 2: Jugendforschung. Neuwied/Frankfurt a. M. 1989.
- MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1985), S. 439–455.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a. M. 1986.
- OLBRICH, E./TODT, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin/Heidelberg 1984.
- OLK, TH.: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: H. HEID/W. KLAFKI (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. (19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) Weinheim/Basel 1985, S. 290–301.
- PAGENSTECHE, L.: Jugend und Sexualität. In: KRÜGER 1992, S. 473–493.
- PEUKERT, D.: Die „Halbstarken“. Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen zwischen Wilhelminischem Kaiserreich und Ära Adenauer. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 533–548.
- PREUSS-LAUSITZ, U., u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983.
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975.
- ROTH, L.: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983.
- RUTSCHKY, K.: Krankheit Jugend. Strategien wissenschaftlicher Humanorganisation. In: Merkur Nr. 442, 39 (1985), S. 1105–1110.
- SCHFOLD, W./HORNSTEIN, W.: Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 909–930.
- SCHELSKY, H.: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf/Köln 1957.
- SHELL: siehe JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1924, <sup>26</sup>1960.
- STRATMANN, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992.

- TENBRUCK, F.H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg 1962.
- TENORTH, H.-E.: Disziplinierung ohne Disziplinbildung. Pädagogisches Denken im Kontext von Jugendforschung und pädagogischer Diagnostik. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 4 (1992), S. 56–66.
- TROTHA, T. v.: Zur Entstehung von Jugend. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), S. 254–277.
- WENSIERSKI, H.-J. v.: Biographische Brüche durch die Wende. In: L. BERTELS (Hrsg.): Gesellschaft, Stadt und Lebensverlauf im Umbruch. Studienbrief der Fernuniversität Hagen 1993.
- ZIEHE, TH.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim/München 1991.
- ZINNECKER, J.: Jugendkultur 1940–1985. Opladen 1987.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 57, 82131 Gauting